

Universidade Federal de São Paulo
Campus Baixada Santista

Bianca Beraldo dos Reis

O BRINCAR E A SOCIALIZAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Santos,
2011.

Bianca Beraldo dos Reis

O BRINCAR E A SOCIALIZAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Monografia apresentada à Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista como requisito parcial à obtenção do grau de Psicólogo.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Domingues Roman

Santos,
2011.

REIS, Bianca.

O brincar e a socialização na inclusão escolar: considerações a partir de um estudo de caso/ Bianca Beraldo dos Reis. –

Santos, 2011.

73 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – Campus Baixada Santista, 2011.

Curso: Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Domingues Roman

1. Psicologia Educacional 2. Jogos e Brinquedos 3. Crianças com deficiência. I. Orientador (ROMAN, Marcelo) II. Título. III. Unifesp – Campus Baixada Santista.

CDD 150

Universidade Federal de São Paulo
Campus Baixada Santista

Bianca Beraldo dos Reis

O BRINCAR E A SOCIALIZAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR:
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Monografia aprovada em ____/____/____ para obtenção do grau de Psicólogo.

Banca Examinadora:

Nome do Professor(a) Orientador(a)

Nome do Professor(a) Parecerista

Ao Gui por sermos capazes de brincar e rir em soltas gargalhadas até hoje

Ao professor Marcelo por me ensinar a ser psicóloga

A amiga Paola por se apaixonar comigo pela escola e o brincar

A minha família que me apoiou nessa jornada

"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem".

Carlos Drummond de Andrade

Sumário

Resumo	i
1. Introdução	1
1.1 Desenvolvimento humano e processo de socialização.....	1
1.2 O brincar	2
1.3 O brincar na escola	3
1.4 A inclusão escolar	5
2. Metodologia	10
2.1 Cenário de pesquisa	10
2.2 Sujeitos da pesquisa	10
2.3 Coleta de dados	12
2.3.1 <i>Observação do brincar</i>	13
2.3.2 <i>Entrevista com as professoras</i>	13
2.4 Análise dos dados	14
2.5 Procedimentos Éticos	15
3. Análise dos dados	17
3.1 Concepção sobre o brincar, socialização e inclusão escolar	17
3.1.1 <i>Brincar para ensino de regras</i>	21
3.1.2 <i>Brincar usado como controle</i>	23
3.1.3 <i>Brincar como forma de descanso ou alívio</i>	24
3.2 Mediação do professor	28
3.2.1 <i>Tentativa de brincar e repreensão do professor</i>	30
3.2.2 <i>Estratégias usadas pelo professor</i>	33
3.3 Entraves do brincar	34
3.3.1 <i>Inclusão escolar e falta de professores auxiliares</i>	34
3.3.2 <i>Legislação vigente e realidade escolar</i>	36

3.3.3 <i>Desgaste profissional</i>	38
3.3.4 <i>Estrutura escolar</i>	40
4. Conclusões	44
Referências Bibliográficas	46
Anexo 1	49
Anexo 2	51
Anexo 3	53
Anexo 4	60
Anexo 5	62
Anexo 6	64

Resumo

O ser humano desde a mais tenra idade é um sujeito social. Seu desenvolvimento é baseado na apropriação do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade, resultado de uma atividade efetiva em relação aos objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores. Esta apropriação é possibilitada através do contato com o outro e pode ser percebida desde cedo na criança, pela relação com os cuidadores, por meio de atividades como sugar, agarrar e jogar os objetos e pelos momentos de brincadeira que desenvolvem a criança não só pedagogicamente, mas também em sua capacidade de expressão e comunicação com o outro.

Esse contexto de socialização continua na educação escolar, porém, geralmente, a escolarização é vista como algo que deve mostrar seriedade, deixando de lado, muitas vezes, as brincadeiras. Sendo assim, quando elas acontecem, podem ter o papel exclusivo de transmissoras de conteúdos ou seguir uma determinação da professora e tornar-se algo sem sentido para a criança, ao invés de estimular situações em que as crianças desenvolvam sua imaginação criadora e se sintam livres para trabalhar entre si, facilitando inclusive a interação entre as diferenças na inclusão escolar.

O presente trabalho foi realizado em uma escola pública municipal situada na Zona Noroeste da cidade de Santos e teve como objetivo geral relacionar a socialização promovida por brincadeiras no contexto da inclusão escolar com concepções e práticas de professores, identificando e compreendendo a presença e a função do brincar dentro do contexto escolar. Para isso, foi realizado um estudo de caso de uma sala de aula regular com crianças entre 8 e 10 anos, em escola de rede pública municipal de ensino, onde foram utilizadas observações da sala, bem como entrevistas com o professor regular e o professor de educação física.

1. Introdução

1.1 Desenvolvimento humano e processo de socialização

O ser humano é social. Considerando as idéias de Vygotsky (apud Rego, 2008), o desenvolvimento humano está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural, ou seja, as características eminentemente humanas não são inatas, mas resultado da interação do sujeito com seu meio. Para Valle (apud Marcellino, 1989, p.28), isso significa dizer que o desenvolvimento humano se dá “num conjunto global de modos de fazer, ser, interagir e representar que, produzidos socialmente, envolvem simbolização e, por sua vez, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve”. Para o mesmo autor, “a cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados” (p.42). Isso significa pensar que enquanto o sujeito transforma o meio, este também influencia seu comportamento.

Seguindo esse pensamento, a interação social é considerada um elemento importante no processo de construção, desenvolvimento e transformação do indivíduo, da cultura e da sociedade (Carvalho e Pedrosa, 2002). De acordo com Leite (1997):

“Até certo ponto, é possível dizer que o indivíduo bem educado através das relações interpessoais terá facilidade nos seus contatos diretos com outras pessoas. (...) Em outras palavras, a educação para o ‘mundo humano’ se dá num processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros, e em que vemos os outros através de nós mesmos” (p.319).

Além disso, “as interações sociais são indispensáveis para o desenvolvimento moral e para o cognitivo” (Friedmann, 2006, p.32). Logo após o nascimento, a sobrevivência do sujeito é ligada ao outro que cuida e gradativamente a criança começa a reconhecer e a se relacionar com os outros a sua volta.

Portanto, “a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia” (Leontiev, 2004, p.290). Está em constante interação com os adultos que não só asseguram sua sobrevivência, mas também têm papel fundamental na mediação da relação com o mundo e na incorporação da cultura. É no contato ativo com o outro que há indicação e atribuição de significados para a realidade. Portanto, por estar imersa em uma determinada cultura desde o nascimento, o comportamento da criança depende do que é proposto pelo meio à sua volta.

Outra interação fundamental é a relação criança-criança, pois envolve um processo de intercâmbio de sujeitos da mesma faixa etária. Nessa interação, elas percebem que cada um tem um modo único de ser, sentir, pensar e agir, ou seja, aprendem a importância da compreensão e desenvolvem o sentimento de colaboração. Seber (1995) diz que nessa situação a criança revela sua maneira própria de ver o mundo, aprende a relacionar-se com o outro e trocar pontos de vista diferentes. No mesmo sentido, Leite (1997) enfatiza que “a criança é feliz ou infeliz, na medida em que seja aceita pelos colegas e consiga entender-se com eles” (p.304).

1.2 O brincar

Pensando nas crianças, um espaço privilegiado e eficaz de interação infantil que trata de integrá-las socialmente é a brincadeira. Ela possibilita o desenvolvimento infantil em todas as dimensões, o que inclui a atividade física, a estimulação intelectual e a socialização. Embora Vygotsky (apud Rego, 2008) afirme que esta não é a atividade predominante na infância, o autor considera que o brincar exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil. Para ele, o brincar acontece pela necessidade de ampliar a relação com o mundo além dos objetos a que a criança tem acesso. Há grande influência do meio, mas a partir do brincar a criança começa a atuar também a partir de motivações internas e passa a descobrir as relações existentes entre os homens (Leontiev, 2004).

Para Ferland (2006), por exemplo, o brincar é a linguagem primária da criança, permitindo e favorecendo a relação sujeito-mundo e sujeito-sujeito, o que, segundo algumas pesquisas, ajuda no desenvolvimento da criança e em sua auto-estima. Em outras palavras, brincando a criança encontra a possibilidade de interagir com seus iguais e debater opiniões. O brincar oferece a oportunidade para ela pensar, falar e ser ela mesma, e é também uma forma de socialização que prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade (Kishimoto, 2002). Muitos autores ressaltam suas características socializadoras, ao entender o brincar como espaço para a transmissão de costumes por meio de trocas interindividuais e arranjos coletivos (Brougère, 1998; Pontes e Magalhães, 2002).

Tendo em vista as variadas nomenclaturas para designar o brincar e suas variações, este estudo buscou priorizar a prática e as manifestações do brincar ao invés de suas nomeações. Nas entrevistas e nas observações, os termos brincar, brincadeira, jogo e lúdico foram utilizados para se referir a mesma atividade e, portanto, optou-se por não diferenciá-los no presente trabalho. Como nos diz Marcellino (1989, p.24) “pelo simples significado comum das palavras que o designam, uma conclusão razoável a que se pode chegar, além da imprecisão, é exatamente o caráter abrangente do lúdico enquanto manifestação”.

1.3 O brincar na escola

A instituição educacional é uma unidade social, porém, de acordo com Leite (1997), “a filosofia da educação ora se volta para o indivíduo, ora para a sociedade, quase nunca para o problema do indivíduo em contato direto com seus semelhantes” (p.301). Porém, deveria ser dada maior atenção a isso, tendo em vista que a formação dos indivíduos depende das suas relações interpessoais, afinal “o homem foi feito para viver com seus semelhantes, e é realmente notável a capacidade infantil para apreender as relações humanas” (p.303).

Conforme documento do MEC (Paulon, Freitas e Pinho, 2005), a escola é o segundo espaço de socialização da criança depois do contexto familiar. Ela se

constitui como um importante espaço de trocas e interação social. Na escola, o brincar poderia proporcionar espaços para formas de atividade que levam ao trabalho criador (Pires, 2006). Mas comumente assume um lugar secundário em relação ao disciplinamento e às regras que organizam as atividades escolares. É visto como necessário, mas muitas vezes se restringe aos horários de recreio/intervalo ou educação física, havendo pouco espaço para ele dentro da sala de aula. Além disso, pode ser interrompido por atividades escolares tidas como “mais sérias” ou imposto como um modo de brincar definido pelo professor. Segundo Marcellino, “seja pela omissão, seja pela presença negativa (...) a escola tem dado sua contribuição, digamos eficaz, com relação ao furto do lúdico” (1989, p.85).

Mas, assim como nos lembra Friedmann (2006), o brincar deve ser privilegiado, principalmente aquele em que a atividade é livre, prazerosa e guiada pela vontade da criança, uma vez que é ela quem decide como, quando e com quem vai brincar. Portanto, é preciso refletir se há efetivamente espaço para a brincadeira na escola, se esta é aceita e estimulada ou vista como bagunça e repreendida.

Saviani (2009) relata que a existência de um determinado tipo de educação acontece de acordo com cada sociedade, época e lugar. Na nossa sociedade capitalista, dividida em classes com interesses opostos, a escola sofre determinação desse conflito de interesses. Ela reproduz a dominação característica da sociedade capitalista, daí seu caráter, muitas vezes, seletivo e disciplinador. É preciso entender então que, muitas vezes, o brincar é excluído e desvalorizado na escola segundo interesses sociais e políticos.

É fundamental, portanto, a participação e o envolvimento do educador, pois o brincar possibilita uma aproximação com as crianças e é uma oportunidade rica de se trabalhar a consciência de grupo e o estar no mundo. Mas é preciso ter cuidado para que se mantenha o caráter livre do brincar e sua característica de criação, para que não se torne mais uma coisa da ordem do disciplinar e da repressão. Afinal, como nos lembra Patto (1997), as relações pessoais na escola podem

pautar-se em estigma e exclusão, e assim parece ser de importância crucial atentar-se para essas relações.

1.4 A inclusão escolar

Antes de mais nada, é importante frisar que:

“todas as pessoas portadoras de deficiências têm o direito de usufruir de condições de vida o mais comum ou “normal” possível, na sociedade em que vivem. Dito de outra forma, normalizar não quer dizer tornar normal, significa dar à pessoa oportunidades, garantindo seu direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade” (Batista e Emuno, 2004, p.101).

Nas últimas décadas, a escola tem vivido um período de transição no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Antes, eram usadas escolas e classes especiais para esses alunos a fim de proporcionar um atendimento mais específico. Essa educação especial é caracterizada por Mazzotta (1996, p.11) como “um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”.

Na medida em que se percebeu que esse modelo contribuía para a segregação e discriminação dessas crianças, a inclusão escolar começou a ganhar espaço e elas passaram a frequentar as salas regulares de ensino. A inclusão escolar, segundo Paulo, Freitas e Pinho (2005), pode ser definida como um processo que:

“produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças” (p.34).

As políticas públicas em educação imprimem grandes marcas na constituição da instituição escolar, sendo assim, “a análise do seu conteúdo é peça-chave na

compreensão das situações engendradas na escola” (Viégas, Asbahr e Angelucci, 2006, p.15)

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) deve ser assegurado o direito de todas as crianças e adolescentes à igualdade de condições de acesso e permanência na escola bem como atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) também proclama que a educação básica deve ser proporcionada a todos, sem distinção, universalizando e melhorando sua qualidade.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso de todos às classes comuns do ensino regular. No mesmo sentido, a Declaração de Salamanca (1997) prega que toda criança tem direito à educação, visando atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Além disso, o funcionamento escolar deveria ser organizado no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de características e necessidades de cada criança, afinal “a formação da pessoa com deficiência não se faz por meio de contextos diferentes daqueles próprios da educação de qualquer cidadão” (Saeta e Neto, 2006, p. 31).

Em 2001 é a vez do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva que visa o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) frisam a importância da formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a

inclusão escolar bem como a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Além disso, o decreto nº 6.571/2008 garante que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas ao atendimento educacional especializado, entre elas: adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva. Porém, na contramão dessa garantia do Estado, Paulon, Freitas e Pinho (2005, p.28) frisam que “o ‘despreparo dos professores’ figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com ‘os padrões de ensino e aprendizagem’ da escola”.

Desta forma, embora a legislação vigente acerca da inclusão escolar estabeleça que as crianças com NEE devam ser, preferencialmente, atendidas na rede regular de ensino, ainda “faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos” (Mendes, 2006, p.399). Segundo Paulo, Freitas e Pinho (2005):

“não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um ‘lugar’ na escola” (p.21).

Segundo os autores, é obrigação ética do Estado viabilizar e assegurar a implementação da política inclusiva que prevê o atendimento das crianças portadoras de necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular.

Tendo em vista que a inclusão escolar abarca questões de ordem política, social e cultural, o desafio é romper com a lógica de uma sociedade que tenta normalizar a todos (Neto, 2005). Desta forma, é fundamental não naturalizar o que é construído historicamente, tampouco individualizar o que é da ordem do coletivo e do institucional.

Portanto, devemos pensar a exclusão como algo que afeta não somente as crianças diagnosticadas com NEE, mas todas aquelas que por algum motivo são

estigmatizadas. Na sociedade, e portanto dentro da escola, o estigma categoriza as pessoas estabelecendo atributos comuns e esperados (Goffman, 1988). Assim, quando o inesperado ou diferente do estereótipo aparece, há estranhamento e discriminação. A escola deve visar à igualdade, não significando que todos devam ser iguais, mas que tenham os mesmos direitos, abrindo espaço para que as diferenças sejam respeitadas e que haja interação entre elas. Torna-se, então, fundamental que a educação permita essa convivência e interação em diferentes espaços sociais (Pinto e Goés, 2006).

Na prática inclusiva, no entanto, alguns estudos mostram que muitos alunos estigmatizados continuam sendo isolados dos seus companheiros de turma (Batista e Emuno, 2004). Segundo Souza e Batista (2008), se pensarmos que as oportunidades de contato com objetos da sua cultura e de estabelecimento de relações sociais são mais difíceis para essas crianças, o favorecimento dessa interação pode contribuir para os processos de desenvolvimento e socialização. Ainda segundo os autores, essa interação entre parceiros é de importância fundamental tendo em vista que, durante a brincadeira, a criança negocia significados, os transforma e reincorpora por meio do discurso. Se o brincar é visto como um meio propício à interação social, não seria interessante estimulá-lo a fim de favorecer a relação na inclusão escolar? Como já diziam Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), seria importante, então, que as escolas encorajassem tal interação que parece ser um dos grandes objetivos da inclusão escolar, ou seja, a relação entre as diferenças. No mesmo sentido, Carvalho (2004) acredita que deve-se valorizar a interação e a socialização dessas crianças a fim de quebrar a lógica que “os torna, potencialmente, como sujeitos excluídos, ainda que presentes nas escolas e nas turmas regulares” (p.111). Sendo assim, segundo a autora, a escola “deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação (promovendo a interação, a integração, entre os colegas de turma, da escola...)” (p.112). Portanto, assim como pensa Jurdi (2004):

“construir um ambiente lúdico, que propicie relações menos individualizadas e mais coletivas, onde a autonomia possa contribuir para gerar relações solidárias, contribuindo para a formação de uma

outra cultura, parece ser uma alternativa para o processo de inserção/inclusão desses alunos no âmbito escolar” (p.132 e 133).

A partir disso, é possível perceber que a interação entre as crianças leva a muitos benefícios em seu desenvolvimento e o brincar é um ótimo meio para tal. Souza e Batista (2008) consideram a situação de brincadeira em grupo um espaço favorável para que as crianças criem diferentes modalidades de interação social. Sendo assim, o estímulo da atividade de brincar parece ser de importância crucial a fim de facilitar a socialização das crianças em situação escolar.

2. Metodologia

2.1 Cenário de pesquisa

O trabalho aqui pensado realizou-se tendo em vista a facilidade de contato com os professores de uma escola pública municipal situada na Zona Noroeste da cidade de Santos por meio do projeto de extensão “Educação Inclusiva: integrando atenção interdisciplinar em saúde no atendimento educacional especializado” e do estágio em Educação Inclusiva da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista.

A escola encontra-se em um bairro de baixa renda da cidade de Santos e atende crianças de 1º ano ao 5º ano do ensino fundamental. Possui grande espaço físico com pátio e quadra descoberta, porém, há apenas alguns recursos lúdicos como bola e corda. Um exemplo da pouca relevância do brincar dentro da escola é o recreio, com duração de 15 minutos, que é dividido entre o lanche e o brincar, fazendo com que o último tenha pouquíssima duração. No entanto, há pouco tempo, o recreio passou a contar com mais recursos, como: duas mesas de ping pong, duas mesas de pebolim, cantinho da leitura e cesta e bola de basquete, o que demonstra um investimento gradual da escola em tornar o recreio mais organizado.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Participaram do estudo alunos de uma mesma sala de aula regular com mais de uma criança com necessidades educacionais especiais, ou seja, cerca de 35 crianças entre 8 e 10 anos de idade. A escolha dessa faixa etária é baseada na idéia de Wallon de que somente a partir dos 6 ou 7 anos, a criança começa a

procurar um lugar no grupo e conseguir combinar as atividades de modo cooperativo (apud Seber, 1995).

Segundo o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis’;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes.

Porém, segundo Carvalho (2004), “é como se a classificação permitisse saber o melhor procedimento a ser utilizado para a remoção de barreiras, mas, na prática, tem funcionado como mais uma barreira – a provocada pelos estigmas” (p.128).

Sendo assim, a sala de aula foi observada como um todo e a inclusão escolar foi pensada como algo amplo, que deve abarcar todas as crianças, inclusive as diagnosticadas com NEE e aquelas que por algum motivo são estigmatizadas pelo grupo devido a alguma característica física, comportamento ou gênero. As crianças com NEE observadas foram Gustavo (laudo de deficiência mental) e Nicolas (laudo em espera). Dentre as demais crianças observadas, algumas foram colocadas pela professora regular da sala como estigmatizadas de algum modo, como os casos de Amanda, Gisele e Luma¹.

Além das crianças, participaram da pesquisa duas professoras que estabelecem contato regular com a sala de aula, sendo elas a professora regular e

¹ Todos os nomes dos alunos e professoras participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios.

a professora de educação física – esta por utilizar atividades lúdicas fora da sala de aula.

2.3 Coleta de Dados

Para maior aproximação e melhor análise do tema, escolheu-se a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. André (1995) destaca que a pesquisa qualitativa tem uma visão mais ampla do fenômeno, estudando uma determinada situação em seu acontecer natural e considerando a interação entre seus diversos componentes. A etnografia leva em consideração a observação participante, pois o pesquisador sempre tem um grau de interação com a situação estudada, e a ênfase no processo, revendo sempre que necessário as questões que orientam o trabalho e a metodologia para a coleta de dados. Além disso, este método de trabalho “prioriza a convivência com seus participantes, de forma que as vozes daqueles que são comumente silenciados no interior da escola possam se fazer presentes enquanto participantes, de fato, da pesquisa” (p.233).

Foi utilizada a abordagem do estudo de caso tendo em vista tratar-se de um estudo descritivo de uma unidade enfatizando o conhecimento do particular, nesse caso a sala de aula. Para André (1995), uma das vantagens desse tipo de estudo é a “possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (p. 52). É importante ressaltar que o estudo de caso dispara uma discussão a partir de uma realidade e que a situação escolar é muito mais ampla do que o recorte presente neste estudo. Como lembra Souza (2006), “o estudo de caso revela as particularidades e peculiaridades da realidade social, cujo referencial de análise permita compreender processos existentes (...)” (p.233). Isso nos permite pensar que o estudo de caso é uma situação específica cuja análise deve relacionar essa especificidade a níveis mais amplos, como o pensamento teórico e as políticas públicas acerca do tema.

2.3.1 Observação do brincar

A observação das crianças voltou-se para o brincar dentro da escola e os momentos de socialização promovidos por ele, visando perceber a presença/ausência de atividades lúdicas em todo ambiente escolar e se elas são utilizadas e/ou estimuladas pelos professores.

As observações ocorreram uma vez por semana, em períodos de aproximadamente 4 horas, durante 3 meses². O anexo 1 traz, como exemplo, o arquivo elaborado a partir de um dia de observação.

2.3.2 Entrevista com as professoras

Além das conversas informais com as professoras durante as observações – o que facilitou a criação de vínculos e favoreceu a adesão à pesquisa –, foram realizadas entrevistas subseqüentes às observações, a fim de aprofundar as concepções dos sujeitos a respeito da temática que a pesquisa quis explorar.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com duas professoras, havendo possibilidade de abertura de novas questões e esclarecimento das informações obtidas. As entrevistas foram agendadas com as professoras nos horários em que elas disponibilizaram e gravadas conforme aceitação das mesmas. Foram feitas questões abertas (Anexo 2), abordando as concepções sobre o brincar no ambiente escolar, sua relação com a socialização e a inclusão, como também foram colhidos comentários livres que surgiram sobre os temas. A utilização desse tipo de entrevista permite ao entrevistador aprofundar as questões do estudo, norteando a dinâmica da entrevista, mas também dá liberdade e flexibilidade aos entrevistados.

² As observações tiveram duração total aproximada de 38 horas.

2.4 Análise dos Dados

Antes de mais nada, vale lembrar que:

“as ciências sociais já nos advertiram sobre os riscos da ingenuidade, posto que, quanto mais nos pretendemos desvinculados dos compromissos políticos presentes em nossas escolhas de pesquisa – desde os objetos, as metodologias, até as análises que empreendemos –, mais nos tornamos escravos dos valores, desejos e interesses ocultados pelas tentativas de neutralidade” (Viégas, Asbahr e Angelucci, 2006, p.10).

A análise deste projeto foi qualitativa, cruzando os dados obtidos nas entrevistas, as observações realizadas na escola e conceitos teóricos, aprofundando assim o conhecimento das relações entre o brincar e a socialização dentro do ambiente escolar.

O trabalho analítico iniciou-se por um maior contato com o material através de leituras e articulações com os questionamentos e os objetivos iniciais da pesquisa. A análise das entrevistas buscou compreender as concepções dos professores acerca da socialização promovida pelo brincar e destacar pontos comuns e falas representativas.

Nenhuma entrevista foi transcrita *ipsis litteris*, uma vez que foi considerado que, na transcrição, muito do conteúdo da entrevista, como a entonação e a pontuação do entrevistado, é perdido. “Assim como não pode haver observação sem interpretação, parece que a transcrição de entrevistas deve incluir, necessariamente, um componente interpretativo” (Paro, 2000, p.26). Sendo assim, passar a língua falada para a língua escrita, já é uma interpretação de quem transcreve, afinal, como bem descreve o mesmo autor, “uma entrevista não se reduz às palavras pronunciadas; muito da complexidade dessa relação social, e da riqueza de informações que se podem dela tirar, corre o risco de se perder se o analista se restringe ao conteúdo da fala” (p.26). Portanto, a primeira interpretação das entrevistas aconteceu através de sua escrita por meio da “minutagem” descrita por Roman (2007):

“cada entrevista, já digitalizada, ao ser escutada por meio do computador, foi acompanhada da tomada de notas. Essas notas colocam, prioritariamente, em discurso indireto ou indireto livre o que o sujeito declara, reproduzindo termos por ele utilizados e algumas frases que chamam atenção, com algumas marcações referentes a posições de tempo na entrevista” (p.101).

O anexo 3 traz, como exemplo, o arquivo elaborado por ocasião das escutas da entrevista da professora Cecília. Após ouvir repetidas vezes as entrevistas das professoras, algumas falas começaram a se relacionar entre si e a se destacar como tópicos a serem desenvolvidos através da análise de dados. Estes dados obtidos nas entrevistas foram confrontados com os dados do processo de observação das ações lúdicas existentes na escola.

Após a apresentação do presente trabalho, será realizada uma devolutiva dos dados obtidos e relações encontradas na pesquisa aos professores entrevistados e à comunidade escolar.

2.5 Procedimentos Éticos

Primeiramente, foi solicitada autorização para a realização do projeto na Secretaria da Educação de Santos (SEDUC).

Este estudo seguiu todas as orientações do Conselho Nacional de Ética na Pesquisa, tendo submetido seu projeto para análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo.

Foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecimento aos professores que estiveram dispostos a participar da pesquisa (Anexo 4).

Foi solicitada também a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis das crianças participantes da observação da pesquisa (Anexo 5). Para tanto, houve participação na reunião bimestral de pais e mestres para explicação do projeto e entrega dos termos para assinatura. Os responsáveis que não compareceram foram contatados no horário de saída

escolar. E, quando ainda houve necessidade, os termos de consentimento foram enviados para os responsáveis via agenda escolar.

Além disso, foi solicitada a assinatura do termo de assentimento para as crianças participantes da pesquisa (Anexo 6).

3. Análise dos dados

3.1 Concepção sobre o brincar, socialização e inclusão escolar

Deve-se levar em consideração a “importância que vem sendo atribuída à atividade lúdica no processo de socialização” (Marcellino, 1989, p.19). O brincar envolve a importante interação criança-criança em que elas podem perceber que cada um tem um modo único de ser, sentir, pensar e agir, ou seja, aprendem a importância da compreensão e desenvolvem o sentimento de colaboração. Marcellino vai além e diz que é justamente nessa interação promovida pelo brincar “que são vivenciadas situações geradoras de valores que poderiam ser chamados de ‘revolucionários’. São reivindicadas formas de relacionamento social mais espontâneas, a afirmação da individualidade, a convivência” (p.44).

Para Batista e Emuno (2004), a importância do grupo no processo de socialização da criança é indiscutível, pois possibilita que haja identificação da criança com um grupo constituído dos pares dela. A importância dessa questão é tanta que, segundo esses autores, “pesquisadores da área de interação social têm identificado que estudantes rejeitados socialmente interagem diferentemente, com agressividade, rejeição e ignoram outros alunos, com mais frequência do que com os estudantes aceitos socialmente” (p.102).

Nesse sentido, durante as entrevistas, as duas professoras afirmaram que o brincar facilita a socialização entre as crianças. A professora Cecília relatou que o brincar é muito rico, pois é feito por eles mesmos, eles se liberam, se revelam e aprendem um com o outro. “Não saio para brincar com eles e acho que faz muita falta porque quando a criança brinca, ela [a criança] interage melhor, ela se respeita mais”. Embora a professora afirme que o brincar está relacionado à interação e respeito entre as crianças, é justamente esse brincar que aparece, na fala dela, condicionado ao sair de sala de aula. E, conseqüentemente, pouco freqüente dentro da classe.

Professora Rosana, por sua vez, acredita que o brincar é importante porque trabalha com a expressividade e com a parte lúdica, pois a criança pode interagir com o mundo adulto de forma lúdica. Isso se relaciona com a apropriação do mundo adulto de forma imaginativa que, segundo Vygotsky (2008), é desenvolvida durante a brincadeira. Nela, a criança é capaz de brincar de uma situação real que acontece com os adultos e, assim, refletir sobre ela. É importante destacar que esse brincar é atravessado pelas regras de comportamento que perpassam a vida real. Nas palavras do autor:

“é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (p.28).

Assim, a criança cria uma situação imaginária durante o brincar e consegue refletir sobre uma situação que acontece de forma quase imperceptível para ela na vida real.

Além disso, durante as observações, foi possível perceber que, na maioria das vezes, as crianças brincavam todas juntas, inclusive as estigmatizadas ou com necessidades educacionais especiais (NEE), como em um recreio quando a sala inteira brincou de pega-pega. Porém, na sala de aula, quando algumas crianças eram colocadas sentadas próximas à mesa da professora pareciam ficar mais isoladas do grupo. Foi o que aconteceu em um dia que Gisele e Luma foram colocadas em lugares próximos à professora para intensificar o aprendizado e minimizar as conversas e brincadeiras. As meninas ficaram quietas em seus lugares a maior parte do tempo, distanciando-se do restante do grupo. Isso nos mostra que a proximidade com a professora da sala pode auxiliar a aprendizagem por um lado, porém dificulta ou até impede o brincar, o que assinala a oposição entre ensino e atividade lúdica. Corroborando assim, o que inúmeras pesquisas têm apontado, que o brincar é visto apenas como diversão, separado da educação e não como um possível artifício a ser usado para o processo de ensino-

aprendizagem (Cordazzo e Vieira, 2007). Por outro lado, o distanciamento da professora permite que o brincar aconteça, pois durante uma distração dela com outros alunos, Gisele tirou um celular de brinquedo de dentro da mochila, e então algumas meninas se aproximaram e brincaram junto com ela.

A aula de informática, em que o controle do professor sobre as atividades das crianças é menor, também se mostrou uma grande oportunidade de interação entre elas. As crianças se divertiam bastante com os jogos propostos da internet e pareciam não escolher com quem brincar, mas se aproximavam do colega que estivesse mais próximo, sem distinção. Um exemplo foi Gustavo que conversou muito com os colegas ao lado e brincou junto com eles. Enquanto que, por um lado, as atividades lúdicas não se mostraram diferentes quanto a socialização que promovem, as mesmas pareceram ir contra o conteúdo programático escolar. Não foi observada diferença quanto à interação promovida pelo brincar mediado ou não por objetos (computadores, celulares de brinquedo etc.), porém, ele parece andar na contramão das atividades programadas pelos professores regulares.

Em outro dia, a professora Cecília, durante um exercício, deixou que as crianças se juntassem em duplas para realizá-lo ou pudessem fazer sozinhas. Gustavo, Nicolas e Luma pareceram muito enturmados e logo se juntaram aos colegas, não parecendo ter dificuldades com as duplas. As crianças intercalavam fazer a lição e aproveitar para conversar e brincar, se distraíndo com o que estivesse a mão. Isso demonstra que no brincar o sentido da ação é mais importante que o objeto, ou como diz Vygotsky (2008), o brincar é definido pelas idéias. “Devido ao fato de, por exemplo, um pedaço de madeira começar a ter o papel de boneca, um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a idéia separa-se do objeto” (p.30). Outro exemplo disso aconteceu em um recreio em que as crianças brincaram pelo pátio como podiam. Uma delas vasculhou o lixo e pegou uma caixinha de leite vazia dizendo “achei uma bola” e começou a jogar futebol com os outros.

O brincar é uma forma de transição para isso, ou seja, para essa visão não somente do mundo formado por cores e formas, mas como um mundo que possui

sentido e significado. O que significa dizer que o sentido que a criança dá para o brincar se sobrepõe ao objeto e torna-se o ponto central.

Como é possível perceber a partir dos dados, por agrupar crianças da mesma faixa etária no mesmo ambiente, a escola acaba por proporcionar espaço para o brincar, mesmo sem ter essa intenção. O que demonstra que a importância da escola “nos processos de desenvolvimento da criança com deficiência e na veiculação de valores sociais é incontestável” (Jurdi, 2004, p.131).

Outro ponto levantado nas entrevistas foi a influência da cultura e da família no brincar de cada criança. Segundo Duarte (2007), a realidade humana é produzida sócio-historicamente pelo conjunto dos indivíduos. Pensando assim, em todas as atividades humanas onde se inclui o brincar, “não há produção do novo sem a reprodução do que já foi construído historicamente” (p.49).

Rosana relatou que o brincar trata do que acontece na sociedade, na cultura e na vida familiar. “Você começa a perceber que a criança trás o que ela vivencia lá fora para dentro do brincar. Aquilo que ela vive, a experiência de vida, de cultura”. Então, para a professora, as crianças que têm boa socialização na família e bom relacionamento conseguem se socializar bem na escola. Porém aquelas crianças que têm uma família com pessoas muito agressivas se reportam a isso dentro do brincar, pois “ele vai reproduzir aquilo que ele já trás, aquele conhecimento prévio de relação, de socialização” (Professora Rosana). Para ela, “quando a gente percebe que a família é envolvida, tem a preocupação, você percebe que isso acontece de uma maneira bem mais tranqüila, a criança interage melhor com o grupo, com o professor, com as regras, com os limites”.

Realmente o brincar relaciona-se com a vida familiar, porém não podemos esgotar a contextualização do brincar nesse meio. Esse reducionismo não levaria em consideração as relações de produção e poder envolvidas, definindo essa situação de maneira a-histórica. A família está inserida em uma ordem social mais ampla e, nesse sentido, ela se apropria e veicula elementos presentes na sociedade.

Essa forma de pensar a família, em especial a de classes mais baixas, em sua relação com a escola pública teve grande apoio da Psicologia, que, durante

muitos anos e com algumas reedições, atuou para afirmar essa concepção simplificadora do contexto familiar (Patto, 1992). Ao invés de uma reflexão crítica sobre a família e a escola, a Psicologia ajudou a construir uma visão que desvaloriza as relações e o contexto onde estão inseridas, referindo-se à família como se essa fosse responsável individual por aquilo que expressa e revela.

Esse raciocínio serve também para o próprio ambiente escolar, pois o brincar da criança também tem a ver com a escola, que está inserida em contexto social mais amplo. Portanto, a agressividade de certa criança ao brincar pode ter a ver com a agressividade na família, mas também com agressividade na escola e na própria sociedade. O mesmo acontece com o discurso dos professores que funcionam, segundo Patto, apenas como “porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira” (1992, p.112 e 113).

3.1.1 Brincar para ensino de regras

Nas entrevistas e observações, destacou-se a concepção e a prática das professoras sobre o brincar no trabalho com as regras. Professora Cecília relatou que quando existe brincadeira existem os combinados, o estabelecimento das regras com o grupo e por isso, ao mesmo tempo deve haver iniciativa e respeito com o outro. “Acho que quando eles brincam, eles socializam. É a discussão de idéias e combinados que eles têm que fazer, têm que parar para pensar”. No mesmo sentido, a professora Rosana disse acreditar que o brincar envolve não só as questões de relacionamento, da criança aprender a se relacionar com o outro como também aprender a lidar com as regras. “O mundo da gente é cercado de regras e através do jogo a criança aprende a trabalhar com as regras”.

Na aula de educação física foi possível perceber a ênfase nas regras. O início da aula muitas vezes era ocupado em grande parte com o estabelecimento das regras da brincadeira. Quando o comportamento de alguma criança não condizia com a regra explicada, a brincadeira era

parada para repreensão. Em um dos dias de observação, quando as crianças deixaram algumas regras de lado e começaram a brincar de forma mais livre, Rosana pediu que prestassem mais atenção nas regras e colaborassem para que pudessem brincar mais tempo. Quando alguns alunos a contestaram, Rosana continuou dizendo que eles ‘precisam respeitar as regras, não só na brincadeira mas na vida’³.

Para Rosana, as regras são importantes pois aquela criança que entrou na escola com pouca observância das regras, no jogo vai ser ensinado que ela não pode ultrapassar determinados limites e depois, com o tempo, ela vai fazer esse processo naturalmente. A criança poderá interagir com o grupo e junto com ele fazer a transformação das regras. Isso remete ao componente formativo da educação escolar, descrito por Paro (2000). Segundo o autor, há a concepção na comunidade escolar e na própria sociedade de que a escola apresenta um componente informativo, que diz respeito ao ensino das disciplinas descritas no currículo escolar, e um formativo, que se refere “ao desenvolvimento de comportamentos, conhecimentos e atitudes relativos à moral e à convivência social” (p.208). O uso do brincar para o trabalho com regras e valores parece condizer com essa função que é designada à escola de incentivar ou desenvolver ações e comportamentos que seguem os preceitos morais.

Porém, a observância as regras deve se dar de forma autônoma, ou seja, as crianças devem ser levadas a entenderem racionalmente, observarem e, eventualmente, modificarem as regras sem necessidade de coação por parte da autoridade. Essa autonomia, segundo os piagetianos, deve ser construída pela criança através de suas interações e de suas experiências (Araújo, 1996). Por isso, a autonomia pode ser compreendida como resultado do processo de socialização que leva a criança a “cooperar com os outros e submeter-se (ou não) conscientemente às regras sociais, e

³ As aspas simples são utilizadas para citação aproximada da fala do sujeito, registrada pela pesquisadora após a observação em campo. Diferente das aspas duplas, que indicam a fala *ipsis litteris* gravada durante as entrevistas.

isso será possível a partir do tipo das relações estabelecidas pelo sujeito com os outros” (p.108).

O modo de usar o brincar para o trabalho com regras como descrito pelas professoras não parece contribuir para essa autonomia. Isso porque a fonte das regras deve passar do adulto (heteronomia) para a criança. Sendo assim, as regras não devem ser externas à criança, quando quem sabe o que é certo ou errado são os professores como o que acontece na escola. Mas para o autor, “as relações da criança podem deixar de se basear somente na obediência para se basear também na reciprocidade” (p.108) e levá-la, assim, para a autonomia.

3.1.2 Brincar usado como controle

Outro ponto que foi possível salientar é o uso do brincar para o controle da sala no tempo ocioso e para o controle dos maus comportamentos.

Cecília afirmou brincar bastante de força com as crianças no fim do período, quando eles já arrumaram o material e estão prontos para sair. Foi o que aconteceu em um dos dias de observação. As crianças estavam inquietas dentro da classe, prontas para uma excursão e esperando o ônibus chegar. Para diminuir essa agitação da sala, Cecília começou uma brincadeira na lousa. Era uma competição entre meninos e meninas em que as crianças se divertiram e ficaram bastante entretidas. Isso leva a crer que o brincar foi colocado de forma marginal, para “tapar buraco”, ou seja, para cobrir o tempo sem atividade e deixar a sala de aula menos agitada.

Para ela, é diferente sair com eles, colocar no ônibus, onde o espaço é limitado. Nele, as crianças brincam, cantam, conversam, interagem, mas estão limitadas espacialmente. Foi justamente o que foi observado no dia da excursão. Dentro do ônibus as crianças se mostraram animadas e

alegres, conversando e brincando umas com as outras mas sentadas nos bancos sem muita agitação.

O brincar enquanto controle dos maus comportamentos foi visto em várias observações. Ele era colocado como recompensa por bom comportamento ou por terminar a lição. Por outro lado, quando havia mau comportamento, o brincar era frequentemente proibido como forma de punição. Exemplo disso era a saída para a educação física, em que as crianças eram autorizadas a ir somente após o término do exercício passado pela professora. Outro exemplo foi o passeio para o horto, em que só seriam autorizados os alunos que se comportaram bem e algumas crianças proibidas de ir com os colegas ficaram irritadas com isso e com a professora. Nessas situações, o brincar torna-se instrumento de poder e reforça-se mais uma vez a desarticulação do brincar com o ensino.

3.1.3 Brincar como forma de descanso ou alívio

Com as entrevistas e observações, foi possível destacar a visão das professoras acerca do brincar enquanto momento de descanso e atividade menos maçante dentro do cotidiano escolar. Porém, como lembram Macedo e Machado (2006), “por mais que hoje esteja esquecido ou descaracterizado, *escola*, em sua versão grega, significava ‘lugar de descanso, repouso, lazer, tempo livre’” (p.35, grifo do autor).

Rosana destacou a importância do hábito de brincar para que as coisas aconteçam de forma mais leve. É o que pareceu ser compartilhado pela professora Cecília quando relatou que a sala fica mais leve e agradável quando se consegue brincar um pouquinho. “Eu sei que está faltando, eu sei que muitas coisas que acontecem aqui dentro é falta do brincar, é falta desse momento lúdico, é falta de um relaxamento, da interação que a brincadeira promove nas crianças” (Professora Cecília). E esse alívio se manifesta não só para as crianças mas inclusive para a professora. Há uma

necessidade de brincar e essa necessidade não é externa (para atender à hierarquia institucional), mas intrínseca à forma como a escola se organiza, o que é descrito por Cecília:

“Não é porque a secretaria exige e fiscaliza. Eles não fiscalizam isso. Mas se eu não fizer alguma coisa que eles possam relaxar um pouco eles vão se tornar insuportáveis. E eu sou obrigada a conviver com eles o dia todo então eu tenho que fazer alguma coisa para ser agradável. É igual educar um filho, se eu não direcionar eu sofro as consequências”. (professora Cecília)

Porém, esse descanso é permitido até certo ponto. Cecília afirmou aceitar esse momento de relaxamento quando a criança está cansada da aula até o momento em que começar a incomodar o colega. Segundo ela, “de vez em quando a gente precisa dar uma desligadinha. Desliga um pouquinho, dá uma relaxada e volta”. É o que foi observado durante as aulas nas quais o brincar era permitido desde que com pouco barulho e pouca movimentação. Em um dos dias, conforme as crianças terminavam as provas, Cecília deixava que elas brincassem. Porém quando grande parte da sala estava em pé falando em voz alta, ela ordenou que eles se sentassem e comesçassem uma revisão de ciências para a prova do dia seguinte.

Ao olhar os dados algumas questões são levantadas: por que a educação se configura de forma a precisar dessa relaxada? Por que isso aparece como algo paralelo e não integrante do processo?

Para Paro (2000), dentro da escola e na sociedade como um todo “nota-se claramente a concepção de que o ensino é algo penoso, mas necessário (...) desenhar, pintar, brincar etc. não faz parte do ensino, mas de uma espécie de trégua que a escola oferece para se suportar o ensino” (p.210). No mesmo sentido, para Macedo e Machado (2006), o brincar está presente no contexto escolar, porém aparece excluído das situações de ensino. Na escola:

“jogo e brincadeira não têm lugar, a não ser na velha e ainda hoje valorizada visão aristotélica em que eles só se justificam como atividade

em momento de descanso ou divertimento consentido depois de árduo labor e como preparação para a sua retomada” (p.102).

O que aparece nesse contexto é a divisão do brincar, mostrando onde ele é permitido e onde é proibido. A sala de aula é vista como um ambiente sério e a brincadeira como bagunça, algo que deve ficar fora dela. O recreio, a educação física e o dia do brinquedo comprovam que há lugar e hora específicos para o brincar dentro da escola, separados do restante da aula. O dia do brinquedo acontece em um período da sexta-feira, último dia de aula da semana e separado do restante das atividades escolares. Durante as observações, o dia do brinquedo se mostrou difícil de acontecer e alvo de cancelamentos devido outras atividades da escola (limpeza, reunião de pais, conselho escolar, etc.). É visto como um período que pode ser facilmente excluído e substituído por algo mais “produtivo”. Esse funcionamento institucional impossibilitou inclusive a observação desse dia separado para o brincar, pois das diversas idas à escola na sexta-feira, nenhuma foi concretizada devido à dispensa das crianças.

Em um dia de observação, Cecília repreendeu um aluno dizendo que ‘não era para brincar, era hora de fazer lição’. O mesmo foi percebido entre os alunos que censuravam os outros falando que ali ‘era escola, não é hora de brincar’. Isso nos faz pensar que as próprias crianças vêem o ambiente escolar como um lugar onde a brincadeira não é permitida.

Essa divisão entre o sério e o lúdico, a escola e o brincar, é reflexo de nossa sociedade que, como nos lembra Marcellino (1989), valoriza a utilidade e a produtividade. Segundo esse autor, essa “oposição entre as ‘obrigações’ e ‘gozar a vida’ estabeleceu-se de maneira mais precisa, à medida que as sociedades foram passando pelos processos de industrialização e urbanização” (p.33). Isso passou a exigir que a escola passasse “à condição de forma socialmente dominante de educação” (Duarte, 2007, p.50). E o processo educativo se configurou, então, como um espaço voltado quase que exclusivamente para a atividade produtiva, não havendo espaço para o brincar.

Porém, Macedo e Machado (2006) defendem que o brincar e a seriedade não precisam se contrapor, afinal atividades que envolvem concentração, atenção e autodisciplina podem ser realizadas de modo lúdico, alegre e saudável. Paro (2000), complementa dizendo que o estudo se estabelece como algo muito desagradável mas esse ensino pode ser mais interessante dependendo da forma como ele se apresenta. Talvez isso possa acontecer através do comprometimento da escola com o lúdico em suas atividades buscando tornar-se um espaço de convivência e de conhecimento mais prazeroso. Ou, tomando as palavras de Ilich apud Marcellino (1989):

“somente percebendo que não se trata de uma opção, entre dois pólos irreconciliáveis, mas da consideração da necessidade de mudança em ambos, que se poderá caminhar (...) para a superação da ‘antinomia da economia e amor, trabalho e divertimento’” (p.47).

Essa divisão entre brincar e ensino, sendo este último sério e sem prazer, confirma a subordinação do brincar. A proximidade da professora dentro da sala de aula, ou seja, da porta-voz do ensino, desestimula o brincar e portanto a interação que este promove entre todas as crianças. O que pode ser percebido é que quanto menor é o controle do professor, maior é a liberdade e a indiscriminação entre os alunos para brincar.

A professora, até certo ponto, faz uso deste artifício do brincar. Ela utiliza-o como estratégia para permitir essa interação entre as crianças e facilitar o processo de inclusão. O brincar é tolerado e mediado a fim de incentivar a socialização dos alunos segregados.

Porém, embora na maior parte do tempo aconteça esta contraposição entre brincar e ensino, o jogo de força utilizado pela professora Cecília (descrito no capítulo anterior – 3.1.2 Brincar usado como controle, página 23) atuou na contramão desta regra. Ainda que o foco principal tenha sido o controle da sala, a força utilizava-se da multiplicação e da ortografia, tendo relação com o ensino e não se colocando alheio a ele. É importante que os professores incentivem essa prática do brincar dentro do contexto da sala

de aula, imbricado em suas atividades e não alheio ao processo educativo. Dessa forma, as crianças podem se tornar protagonistas de sua aprendizagem.

3.2 Mediação do professor

Ambas as professoras levantaram a importância de se colocarem como mediadoras do brincar para incluir alguma criança que possa estar de fora ou para interromper possíveis conflitos.

Uma situação interessante e bem sucedida da intervenção da professora a fim de incluir as crianças que se encontram à margem da brincadeira aconteceu durante a aula de educação física. Logo ao chegarem na quadra, a professora Rosana disse que iria fazer o jogo de queimada de uma maneira diferente. Todos iriam brincar juntos, mas como os meninos, em jogos anteriores, não passaram a bola para as meninas, Rosana criou uma regra diferente. Os meninos poderiam pegar a bola, porém só as meninas poderiam queimar os colegas do time adversário. Inicialmente, os meninos ficaram irritados e reclamaram ao perceber que a nova regra não os beneficiava, mas brincaram juntos. Ao final do jogo, Rosana pediu que todos se sentassem em círculo para que conversassem sobre o acontecido. Explicou novamente a regra, a razão de tê-la usado e pediu que meninos e meninas contassem como se sentiram. Os meninos ficaram bravos e disseram não gostar da experiência enquanto as meninas adoraram poder participar também. Rosana concluiu com eles que puderam perceber como é ruim se sentir excluído, não participando efetivamente da brincadeira.

Para Cecília, aproximar todos os alunos de forma integral no grupo é muito difícil. Porém, se o professor faz alguma brincadeira, ninguém deve ficar sem brincar. Para isso, não é preciso que se obrigue a criança a brincar, mas direcioná-la e colocá-la na brincadeira de alguma forma. Conforme ela, “é muito difícil fazer uma brincadeira que fica uma criança sem brincar, é raro.

Normalmente se fica sem brincar é aquela criança que tem a auto-estima muito baixa e a gente tem que incluir ela no grupo. Aí é a hora do professor ficar mediando a situação”. Rosana parece compartilhar dessa opinião quando diz que há crianças com quem o professor precisa trabalhar e insistir que brinque um pouquinho, como o que ocorreu durante uma aula de educação física. Ela conversou com Gustavo que estava tímido para brincar com as meninas, dizendo: ‘vai lá brincar com elas. Não tem essa de brincadeira de menina, brincadeira é para todo mundo’.

Porém, segundo Cecília, essa mediação deve seguir sempre para a cooperação, pois através dela a criança ajuda o outro e sempre evolui. Ao contrário da competição, que tem sempre o perdedor, o fraco, e acaba excluindo, o que para a escola não é legal. Rosana parece concordar com isso em certa medida. Segundo ela, em um grupo muito agressivo, é interessante trabalhar com jogos cooperativos para lidar com essa questão de ajudar o outro, socializar, distribuir. Porém, para ela, mesmo dentro de um jogo competitivo como, por exemplo, o futebol, a criança tem que aprender a cooperar, distribuir a bola e perceber que não está sozinha no jogo. As professoras parecem pensar a mediação segundo a cooperação como uma forma das crianças defenderem a igualdade entre elas, conduzindo-as “a novas interpretações do mundo e das coisas, produzindo mudanças significativas em seu pensamento” (Caiado e Rossetti, 2009, p.88).

Por outro lado, a mediação do professor no brincar ocorre para interromper possíveis conflitos entre os alunos. Rosana falou sobre a dificuldade das classes extremamente lotadas onde grande parte da aula é gasta com o gerenciamento desses conflitos. Quando está dando um jogo e acontece algum desentendimento entre os alunos, ela precisa interferir, como ocorreu em uma das aulas de educação física observada. Todos os meninos estavam jogando futebol na quadra e, em certo momento do jogo, um dos times se desentendeu com Nicolas. Ao perceber a situação, Rosana chamou o time de lado e pediu que eles não se importassem com aquilo dizendo: ‘deixa para lá! Deixa ele jogar, ele é café-com-leite’. Nicolas estava longe, pareceu

não escutar a conversa e todos voltaram a brincar juntos. Porém, embora o brincar tenha acontecido após a intervenção, a mediação da professora não se mostrou a mais adequada, pois tirou a criança com necessidades educacionais especiais do grupo e a colocou de forma diferente dos demais, como 'café-com-leite'. Talvez Rosana não tenha conseguido vislumbrar outra possibilidade de intervenção e, para não interromper a brincadeira, optou por essa. Mas Jurdi (2004) acredita que, para ocorrer a inclusão escolar de fato, é fundamental que se interrompa o discurso da impotência e do fracasso cristalizado nas atitudes cotidianas dos professores que focalizam a falta na criança com necessidades educacionais especiais. A atitude da professora Rosana não contribuiu para a superação da dificuldade enfrentada por Nicolas durante o jogo, mas pelo contrário cooperou para a permanência da situação.

Além disso, a mediação das professoras, assim como o brincar para ensino de regras descrito anteriormente (3.1.1 – página 21), parece condizer com o desenvolvimento de comportamentos que seguem os preceitos morais. Rosana relatou achar importante haver uma intervenção no brincar das crianças para que haja alguma mudança na forma de socialização com o grupo e trabalhando a questão da conversa, do diálogo, do respeito e da honestidade.

“Porque se ele não tem isso no meio onde ele vive, se você começar a passar isso dentro da escola, dentro do brincar, ele vai ver que existe uma outra forma de pensar, uma outra forma de se relacionar, uma outra forma de brincar e aí ele vai começar a interagir” (Professora Rosana).

3.2.1 Tentativa de brincar e repreensão do professor

Durante as observações foi possível destacar várias situações de tentativa de brincar dentro escola e principalmente na sala de aula onde as crianças se utilizavam do que estivesse à mão.

Em muitas vezes, as crianças utilizavam o momento de correção da lição para brincar, como em um dia em que elas voltaram agitadas do lanche mas tinham como tarefa mostrar a lição feita no livro. Enquanto

esperavam a vez, conversavam na fila e nas carteiras com brinquedinhos que tiravam da mochila, se distraíam com o que acontecia fora da sala e davam muita risada. Outro dia, enquanto a professora olhava os cadernos durante a aula, as crianças brincavam como podiam: com a mochila, com adesivos, com as mãos, com pirulito, com o que achassem pela frente. Todas interagiam muito, não aparentando haver diferenças entre elas.

Às vezes a professora Cecília pedia que as crianças que tivessem terminado a lição ajudassem as demais. Essa se mostrava uma ocasião onde elas podiam se juntar em grupos e interagir, entremeando a execução das atividades com o brincar. O mesmo acontecia em outras oportunidades quando, após a explicação da professora, as crianças aproveitavam o momento da lição para brincarem, levantando dos seus lugares para dividir a cadeira com outras ou ficando em pé próximo a alguém.

Algumas vezes, Cecília parecia não se importar com o brincar das crianças e não as censurava. Em contrapartida, na maioria das vezes, a professora da sala respondia com a repreensão do brincar. Assim foi o observado quando as crianças estavam em grupos brincando ou conversando e Cecília as repreendia e mandava que voltassem aos seus lugares em silêncio. Para fazer isso, ela apagava a luz da sala e exigia que as crianças se acalmassem e falassem mais baixo. Ao fazer isso e se dirigir a esses comportamentos dos alunos, dizia que estavam ‘brincando fora de hora. E era só ficar um minuto sem lição que tem criança que se empolga’. Ao apagar a luz, logo a maioria das crianças parava o que estava fazendo e abaixava a cabeça na mesa em silêncio. Em outro dia, Gustavo havia chegado do recreio após as outras crianças e durante a explicação do exercício. Cecília ficou irritada dizendo: ‘você saiu e ficou brincando lá fora, perdeu a explicação’. Houve ainda outra situação. Enquanto esperavam o ônibus da excursão chegar, os alunos estavam muito animados. Andavam pela sala, conversavam e brincavam em pequenos grupos, mas sem ninguém ficar de fora. Cecília os advertiu,

pediu que ficassem quietos e guardassem os brinquedos. Esses dados mostram o brincar se contrapondo a momentos insuportáveis na escola (como o esperar ou o copiar sem sentido, por exemplo), mas a partir de certa intensidade passa a ser insuportável para o professor.

Embora essas situações tenham acontecido com maior frequência com a professora regular da sala, houve aquelas ocorridas em outros momentos. Uma delas aconteceu durante a aula de inglês quando um aluno se recusou a copiar os exercícios da lousa e brincava sozinho na mesa. O professor o censurou falando: ‘você não tem que querer nada, é para copiar’.

Acredito que o objetivo aqui não seja valorizar o brincar a todo momento ou a recusa das atividades escolares. O que se coloca em questão é a maneira como isso é tratado dentro da escola e como os alunos ficam à margem dessa determinação. Segundo Paro (2000), o aluno deve ser sujeito porém “ainda se faz necessário reivindicar, no campo político, que a criança, da mesma forma que o adulto, tenha direito a um tratamento não autoritário, que respeite sua integridade física e moral” (p.271). Há a afirmação de que o brincar pode ser um auxiliador da interação entre as crianças facilitando a socialização de todos, mas isso é colocado como algo à parte do ensino e não integrante do processo. Como bem diz Marcellino, “há um descompasso entre o discurso oficial, que reconhece a sua importância, e a ação social que se desenvolve nesse sentido” (1989, p.53). Então, o que aparece é uma educação que prega a inclusão escolar porém não oferece meios para que isso se torne efetivamente realidade. Afinal, segundo as palavras de Batista e Emuno (2004):

“pressupõe-se que a proposta de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais procura evitar os efeitos deletérios do isolamento social dessas crianças, criando oportunidades para a interação entre as crianças, inclusive como forma de diminuir o preconceito (...) é interessante estudar a presença de alunos com deficiência no ambiente regular de ensino, assim como as interações sociais que ocorrem naturalmente entre alunos com deficiência e os

demais, focalizando o papel do outro como mediador de sua interação com a sociedade” (p.103).

3.2.2 Estratégias usadas pelo professor

Foi possível ainda destacar alguns exemplos de estratégias, relatadas pelas professoras, do uso do brincar em relação à inclusão escolar e à socialização. Cecília contou o caso da Amanda, uma menina muito tímida, que ela deixa interagir com algum aluno após ter feito os exercícios. Relatou que Amanda não interage com a sala inteira, apenas com uma coleguinha ou outra, mas Cecília acredita que ser reservada é um direito da criança.

A professora citou outra ocasião em que fez um jogo da velha humano com a sala inteira no pátio. Disse que, assim que percebeu que estava havendo confusão entre o aluno Gustavo e os demais, colocou-o para ajudá-la a coordenar os grupos. Segundo ela, a estratégia fluiu bem e Gustavo se divertiu. Já a professora Rosana relatou que Gustavo é muito agressivo e ela sente necessidade de intervir: “e aí, o que que você faz? O outro apanha e fica por isso mesmo? Não dá! A gente tem que interagir, a gente tem que ter uma atitude”. O que ela ressalta nessa fala é a real dificuldade em não ter a fórmula e não saber o que se pode fazer nessas situações.

Outro caso comentado foi o de Nicolas. Segundo as professoras, ele chegou sem laudo na escola e Rosana desabafou que se “isso não chega nem direito para a professora da sala quem dirá para o professor de educação física”. Ela relatou que Nicolas tem muita dificuldade em lidar com a derrota e que é importante trabalhar isso tendo em vista que a perda faz parte da vida. Para ela, no começo das aulas foi difícil, porém, com o tempo, ela começou a trabalhar com a classe e não ligar tanto quando ele chorava. Nicolas começou a levantar, voltar para o jogo e ela acredita que isso funcionou, pois ele chora menos atualmente. Rosana

contou que, durante as brincadeiras, procura deixá-lo longe de Gustavo e o coloca junto com uma criança que tem uma boa socialização, pois sabe que vai fluir de forma mais tranqüila. Mas, para ela, essas estratégias demandam um tempo até conhecer o grupo. Se é algo que envolve a competição, ela conversa com as outras crianças para que elas deixem Nicolas ganhar uma vez e, segundo ela, ele não percebe e fica feliz em ganhar. Ou então, ela o coloca em um time com crianças que corram parecido, por exemplo. Assim, para Rosana, ele não lida só com a frustração, mas também com o prazer.

Rosana comentou ainda algumas experiências com a inclusão vividas em outras salas e outras escolas. Contou o caso de uma aluna que precisava ficar ligada na tomada em um aparelho respiratório e que a única estratégia que ela encontrou foi o xadrez que a menina jogou durante o ano inteiro. Outra experiência aconteceu com uma aluna que se locomove com a ajuda de um andador. Rosana disse que vem tentando fazê-la andar sem o andador mas segurando na mão de alguém. Com isso, ela acredita que a auto-estima da aluna aumentou e ela pode perceber que consegue andar como os outros do jeito dela, segurando na mão de alguém ainda, mas consegue.

3.3 Entraves do brincar

A partir dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações, foi possível ressaltar alguns pontos que são colocados como dificuldades para a realização do brincar dentro da escola.

3.3.1 Inclusão escolar e falta de professores auxiliares

Durante as entrevistas, as professoras afirmaram que o brincar pode ser um importante instrumento para a socialização de todas as crianças, inclusive as ditas “de inclusão escolar”. Porém, contraditoriamente, a inclusão escolar associada à falta de professor auxiliar dentro da sala regular foi colocada como um entrave às atividades lúdicas, conforme descrito a seguir.

Para Rosana, as crianças menores têm mais facilidade de incluir que os maiores. Mas mesmo assim, em alguns grupos, existe a dificuldade em respeitar e é preciso incentivar a criança com NEE a experimentar, tentar e interagir do jeito dela. Sendo assim, Rosana frisou a dificuldade devido à dinâmica com uma sala de aula com 40 alunos cada um com o seu perfil, seu jeito e sua personalidade. De acordo com Carvalho (2004, p.126), “38 ou 40 alunos, como muitas vezes ocorre, representam um número que, certamente, dificulta o trabalho do professor”. Além disso, há a singularidade de cada sala de aula e a necessidade de ter que se pensar diferente em cada uma das situações. Nesse sentido Marcellino (1989) comenta que, na prática educacional, “é preciso considerar que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados” (p.78).

No caso dessa sala de aula observada, Rosana relatou que precisa explicar o jogo, trabalhar com todos os alunos e olhar dois alunos com NEE. Ela contou ainda outro caso de uma aluna que não se movimenta e ela sente dificuldade, em alguns momentos, de pensar como incluí-la. Com essas falas é possível notar que a inclusão escolar se apresenta como importante, mas ao mesmo tempo difícil por demandar muito tempo e esforço dos professores. Parece ser um desafio oferecer a essas crianças “condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação” (Mantoan e Prieto, 2006, p.23).

Cecília afirmou que existem salas que em que o professor consegue brincar e com essa atual ela não consegue. Para ela, com o agravante da inclusão, eles se batem muito e ela não pode colocar o físico deles em

perigo. Relatou que já tentou brincar e se decepcionou, não se sentindo segura para repetir a experiência sozinha. Cecília afirmou que a inclusão não atrapalha, porém, como o grupo é muito grande, os alunos incluídos precisam e têm direito a um acompanhamento, pois às vezes está tudo fluindo mas aquela criança desanda ou chama para alguma coisa e é necessário um auxílio. Para ela, uma professora auxiliar na sala ajudaria muito e ficaria mediando o Gustavo e o Nicolas. Segundo Rosana, o grande problema, além da insuficiência de professores auxiliares, é que, com a grande quantidade de faltas de professores, os poucos professores auxiliares existentes têm que largar a sala onde estão para substituir em outra classe, o que não deveria ocorrer pois é um trabalho que precisa ter continuidade.

Além disso, o próprio contexto atual das crianças bem como a faixa etária foram postos como obstáculos do brincar. Para Cecília, atualmente, as crianças ficam muito na frente da televisão, são receptoras e por isso não sabem agir. E isso fica, segundo ela, mais difícil tratando-se do 3º ano escolar. Cecília considera, a partir do seu trabalho e do que vê com os colegas, um desafio pois nessa idade a criança não quer mais ser direcionada no brincar, quer brincar só de uma coisa.

Essa questão sinaliza as dificuldades que ainda se mostram presentes para lidar com o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

3.3.2 Legislação vigente e realidade escolar

É fato a ampla repercussão de documentos tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1997), que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, tal como a LDBEN/96 que regulamenta no Brasil a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas

regulares de ensino público. Entretanto, é também fato que apesar de a legislação assegurar este direito, não é possível pressupor que o processo ocorra apenas pela existência da lei. É o que nos mostra as duas professoras que compartilham a dificuldade que sentem em exercer sua função pela falta de suporte vindo dos órgãos superiores como o Ministério da Educação (MEC).

O que aparece é um hiato entre a intenção e a realização, ou seja, uma grande distância entre a legislação vigente acerca da inclusão escolar e o real respaldo dado aos profissionais para trabalharem com essa questão. O que se pode perceber é que, as políticas públicas:

“investem no professor como aquele que terá a tarefa primordial de implantá-la. Mas, ao mesmo tempo em que o professor é trazido como elemento fundamental no sucesso de uma política pública, as pesquisas demonstram que esse profissional pouco tem participado da discussão ou de instâncias de discussão do planejamento e da implantação de quaisquer das políticas” (Souza, 2006, p.236).

Para Cecília essa é uma situação crítica e cansativa, pois nos documentos que o MEC encaminha sobre a inclusão, há a descrição da necessidade dela ocorrer com o acompanhamento de especialistas. Porém, segundo ela, “em Santos não acontece inclusão, acontece interação. O aluno é colocado dentro da sala de aula junto com os outros e o professor que se vire”. E assim, de acordo com ela, ao invés de ajudar, acaba prejudicando todos os alunos.

Rosana compartilha dessa opinião ao dizer que a lei “ampara essa criança de inclusão com um professor auxiliar mas na prática não é isso que acontece. Dentro aqui da rede municipal de Santos infelizmente a gente vê muita negligência”. Para ela isso é falta de respeitar a lei e vem inclusive do prefeito que não é comprometido com a educação. “Então o que que você imagina de uma prefeitura dessa?” Essa situação nos faz pensar que é difícil apenas criar as políticas públicas, em especial, a da inclusão, sem que haja participação da comunidade escolar na elaboração e na gestão da política, bem como que esta esteja preparada para

receber o aluno com NEE. Afinal, “somente circunscritas nas relações sociais é que as políticas públicas poderão assessorar os indivíduos em seu esforço pela conquista de direitos” (Saeta e Neto, 2006, p. 39).

Professora Cecília, em um dos dias de observação, pareceu ir mais fundo nessa questão. Ela afirmou que ‘não é do interesse do sistema que todos aprendam, o Estado não quer que as 35 crianças saiam daqui sabendo’. Rosana completou dizendo que as leis são usadas na hora que convêm e os professores são punidos porque falam e reclamam. Para ela, a educação virou números e os governantes não estão vendo o que está acontecendo com a saúde dos professores dentro da escola e acham que eles faltam muito. “A gente trabalha solitário, é isso que eu sinto” (professora Rosana).

Em contrapartida, Ainscow (2000) enfatiza que a forma como os professores decidem interpretar essas orientações e agir com os alunos constitui uma ação política. Afinal, como bem cita Duarte (2007), “não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos” (p.51). Para a professora Rosana, diferente do que acontece em sua grande maioria, é necessário que os professores tenham um olhar diferente a respeito da educação.

3.3.3 Desgaste profissional

Junto com a dificuldade que os professores sentem com a inclusão escolar e a falta de suporte, o desgaste provocado pela profissão aparece como um empecilho para o uso do brincar em suas práticas.

Rosana relacionou essa situação com o baixo piso salarial dos professores no município de Santos. “É muito difícil a nossa vida hoje em dia e isso se reporta para a educação”. Paro (2000) afirma que a essa redução salarial do professor “nas últimas décadas correspondeu também uma queda da escala social de prestígio” (p.239). Rosana acredita que

hoje existe um professorado muito doente e desgastado pois, segundo ela, “às vezes a gente sai de uma aula parece que você foi sugado assim, que você sai sem energia”. E ela completou: “eu faço três jornadas. Eu trabalho de manhã, trabalho à tarde e trabalho com a EJA. E eu sou mãe, sou esposa, sou dona-de-casa (...) eu gostaria de trabalhar menos mas eu não tenho opção”. Para Souza (2006), os professores demonstram “com o adoecimento e o sofrimento, muitas das contradições presentes nas políticas públicas, sem que consigam de fato canalizar essas críticas para ações coletivas de enfrentamento das dificuldades” (p.240).

Para Cecília esse desgaste profissional também pode ser justificado pela atual situação educacional em que estamos vivendo. Ela acredita que, embora se tenha boa vontade, esta é uma época em que jogam as crianças na escola como depósito e dizem para o professor ser pai, mãe, psicólogo, mas não tem condições para isso. Rosana comentou que isso é uma grande perda e que mais profissionais envolvidos, como uma equipe dentro da escola de assistente social e psicólogo, ajudaria essa situação. Nesse sentido, Paro (2000) frisa que “uma questão em destaque na consideração das más condições de trabalho do professor refere-se à grande carga de trabalho deste e à falta de assessoramento de outros profissionais” (p.237 e 238).

Rosana desabafou dizendo que “no final a bomba estoura na mão do professor, quem está de frente.” E assim, o professor não sai de dentro da sala de aula para brincar no pátio porque é muito mais fácil controlar as crianças sentadas. Ela afirma que é mais fácil colocar o sujeito sentado, ouvindo e sendo apenas um receptor do que fazer com que ele explore o meio. “Quando você tira a criança desse quadradinho, desse retângulo aqui que é carteira, a criança vai se movimentar, a criança vai expor coisas que às vezes o profissional não consegue lidar com essa situação”. Mas Rosana confessou que os professores pararam de brincar com as crianças como acontecia antigamente, antes da entrada da aula de

educação física no currículo escolar. E assim o brincar ficou restrito a esse espaço.

Porém, Rosana afirmou que a falta do brincar nas demais atividades escolares faz com que a criança seja tolhida. Para ela, a educação começa pelo corpo e às vezes tenta-se fragmentá-la, não olhando o ser humano com um todo. “Ainda existe essa idéia da escola do intelectual ser só a cabeça e não é. O intelectual envolve tudo, o corpo inteiro, você conseguir se expressar, conseguir falar”. Na mesma direção é possível tomar as palavras de Leite (1997) quando este diz que “seria preciso abandonar a idéia de que a escola deve valorizar apenas as tarefas intelectuais, ou de que estas constituam a razão única da sua existência” (p.314).

3.3.4 Estrutura escolar

A dificuldade de exercer atividades lúdicas dentro da escola esbarra em outra questão, a realidade da estrutura escolar pública brasileira. Paro (2000) retrata bem essa situação ao dizer que “a escola apresenta-se num despojamento quase total: fora sua força de trabalho e a sala com quadro-negro e giz, o professor pode contar com pouca coisa mais para desempenhar seu papel de educador escolar” (p.232).

Professora Rosana relatou acreditar que o brincar está um pouco comprometido dentro da realidade escolar tendo em vista tantas salas lotadas com casos seríssimos de inclusão. Cecília também falou sobre essa dificuldade em trabalhar com salas cheias e com crianças tão diferentes entre si. De acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2005) muitos professores “consideram que classes com menor número de alunos seriam mais acolhedoras e possibilitariam um trabalho mais cuidadoso” (p.28).

Além disso, Rosana afirmou que há falta de estrutura para atender as crianças de inclusão escolar. Trabalha-se com elas em uma condição precária e isso é um agravante muito forte na qualidade do brincar. A título de exemplo, ela relatou que fez uma lista de materiais no começo do ano, mas a burocracia escolar para compra de materiais é muito lenta e a criança não pode esperar, a aula não pode esperar. Segundo ela, “o professor tem que dar respostas e não é dado respaldo, nem estrutura” e isso é um desrespeito com todos os alunos. Essa estrutura pode ser caracterizada segundo as palavras de Paulon, Freitas e Pinho (2005):

“Não há dúvida de que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas” (p.27).

Rosana relatou uma experiência vivida em outra escola que parece ilustrar essa discussão. A quadra ficava no segundo andar da escola e, como não havia elevador no prédio, ela tinha que subir a escada para dar a aula de educação física. Nesse contexto, havia uma classe com um aluno com cadeira de rodas e ela precisava ficar com eles em um espaço inadequado do térreo para não deixar o aluno fora da aula. Isso, segundo ela, passava para os outros alunos e para a escola como sendo um problema da criança, mas na verdade a culpa não era dele e sim da falta de estrutura escolar.

De certa forma relacionada a essa questão, encontra-se o modo mais amplo de se olhar a estrutura escolar: a forma hierarquizada em que ela se baseia. Esta hierarquia, já criticada há muito tempo por Paulo Freire (1997), está presente o tempo todo na escola e foi constantemente comprovada durante as observações. Conforme as idéias do autor, o ensino se coloca de forma depositária em que o aluno recebe o conteúdo e o professor é que o fornece.

A raridade do brincar na escola parece relacionar-se justamente, mas não somente, com a autoridade presente do professor e a não-participação do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. Porém, segundo Bohoslavsky (1997), “o motor da aprendizagem (...) deveria ser tomado em seu sentido etimológico literal como um ‘estar entre’, colocando o conhecimento não atrás do cenário educativo, mas em seu centro, situando o objeto a ser aprendido *entre* os que ensinam e os que aprendem” (p.361). Mas isso, de modo algum, deve colocar a responsabilidade somente no professor. Deve-se considerar o sistema social oculto e internalizado nesse modo de agir das pessoas envolvidas no processo. Afinal como explica Duarte (2007), “o produto do trabalho educativo refere-se, portanto, duplamente à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade” (p.49 e 50).

A instituição educacional é constituída e se constitui diariamente por uma complexa rede de condições sociais, interesses individuais e de grupos. É organizada para estabelecer modelos de relações sociais e reproduz com eficiência a lógica das sociedades. Trata-se de um lugar legitimado socialmente onde, em uma sociedade capitalista como a nossa, se produzem e reproduzem relações de saber-poder, como já teorizado por Foucault (1987). No mesmo sentido, Dore (2006) torna explícito que a escola pública funciona como um aparelho ideológico regido segundo os interesses dominantes do Estado:

“Como os aparelhos ideológicos do Estado reproduzem as relações de produção, então a escola realiza essa função. Por meio da aprendizagem, é massivamente inculcada a ideologia da classe dominante com o objetivo de reproduzir as relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista, embora esse mecanismo seja camuflado e a escola apresentada como um terreno neutro” (p.332).

Por isso, deve-se ficar atento para não acabar tomando por natural aquilo que é político, da ordem das relações e construído sócio-historicamente; para não coisificar os homens e tomar como causa a conseqüência das situações que ocorrem dentro do contexto escolar.

Mas esse modo de funcionamento da educação, de acordo com Paro (2000), leva a crer em “uma intenção do Estado de que as pessoas não se conscientizem para não se anteporem a seu poder” (p.218). Segundo o autor, o Estado “não está interessado em fornecer escola em quantidade e qualidade suficientes para a população, apontando como evidência disso o descaso com que ele trata o assunto, comprovado pelas péssimas condições da escola, pelos baixos salários dos professores” (p.218).

4. Conclusões

A construção desse trabalho foi relacionar a socialização promovida pelas brincadeiras no contexto da inclusão escolar com as concepções e práticas de professores acerca do tema. A partir das bibliografias estudadas sobre o assunto e a prática vivenciada dentro da realidade escolar, foi possível confirmar que o brincar é um modo fundamental das crianças interagirem entre si, vivenciarem diversas situações e formularem indagações e estratégias. Além disso, o brincar é uma grande oportunidade de interação entre pares, em que muitas lições relevantes para a vida adulta são aprendidas.

Porém, mesmo sabendo que a educação baseia-se também na criatividade do lúdico, foi possível perceber que a escola tem andado em outra direção e o brincar ficado alheio a suas atividades. O brincar aparece predominantemente à margem do ensino, pois pouco há lugar para ele em um ambiente sério como a instituição escolar. Há uma grande distância entre brincar e ensino, sendo que o último tenta coibir a interação entre as crianças. Isso se dá de tal forma que no ensino a interação fica, em grande parte, restrita à relação professor-alunos, mediada pelo conteúdo das aulas.

O brincar aparece como contraposição a esse ensino centralizado na figura do professor e frequentemente desprazeroso, como alívio, tanto para alunos como para professores, frente à penosidade naturalizada da escola. Sua presença é mais forte fora da sala de aula e quase exclusiva da educação física. Quando o brincar aparece dentro da sala, fica marcado muitas vezes por seu aspecto enquanto recompensa, controle ou descanso das atividades escolares. Além disso, o brincar é utilizado pelas professoras para fortalecimento de regras de convivência e comportamento.

No caso da inclusão escolar, o brincar se mostrou um parceiro desta. As crianças se divertem em conjunto, podendo estreitar relações e lidar com diferenças. E isso parece ser de importância fundamental, pois a inclusão escolar pode ser uma forte aliada de uma educação de qualidade e aberta à diversidade.

É importante assinalar ainda que não se deve isolar a escola da cultura e pensá-la como ruim ou ineficiente, mas atentar-se para o contexto social, cultural e econômico em que ela está inserida e a quem ela responde. É fundamental analisar as políticas

públicas e perceber como elas são determinadas pelo Estado e apropriadas pela escola. Nessa direção, pode ser notado que a grande quantidade de alunos por sala e a falta de professores auxiliares dificultam o brincar. Além disso, o hiato entre o plano legal das políticas públicas e a realidade escolar desgastam os professores e os deixam solitários, pressionados pela hierarquia.

Com o presente trabalho é possível ilustrar a importância da diminuição da distância entre ensino e brincadeira. É fundamental que a prática educativa incentive a interatividade entre pares que o brincar é capaz de promover. Além disso, como usado por Rosana para a discussão da opressão de gênero (explicitado em 3.2 Mediação do professor - página 28), a utilização do brincar como estratégia, ao invés do discurso e da bronca, pode levar a um questionamento e a uma melhor apropriação de determinado tema pelas crianças.

Por fim, espero que esse estudo tenha feito sobressair alguns pontos que mereçam ser considerados ao pensar em educação, inclusão e brincar, não em sua completude, posto que toda investigação é parcial e provisória, mas elucidando uma perspectiva.

6. Referências bibliográficas

AINSCOW, M. **O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula.** Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for All”, organizado pela “British Education Research Association”, em Cardiff Setembro de 2000.

ARAÚJO, U. F. **Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano.** In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

BATISTA, M. W.; EMUNO, S. R. F. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros.** *Estudos de Psicologia*, Natal, v.9, n. 1, 2004.

BOHOSLAVSKY, R. H. **A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização.** In: PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica.** In: KISHIMOTO, T. M. (Org.), *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 13 de novembro de 2007.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 16 de julho de 1990.

_____. Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 10 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Justiça. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.: Acesso e Qualidade (1994 - Salamanca). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2º ed. Brasília: Corde, 1997.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

CAIADO, A. P. S.; ROSSETTI, C. B. **Jogos de regras e relações cooperativas na escola: uma análise psicogenética.** In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v.13, n.1. Campinas, 2009. P. 87-95.

CARVALHO, A. M. A. & PEDROSA M. I. **Cultura no grupo de brinquedo.** *Estudos de Psicologia*, Natal, v.7, n. 1, 2002.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 5ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.** *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, ano 7, n.1, p.89-101, 2007.

DORE, R. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** In: *Caderno Cedes*, v. 26, n. 70. Campinas, 2006. P. 329-352.

- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- FERLAND, F. **O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional**. São Paulo: Roca, 2006.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987
- FREIRE, P. **Educação “bancária” e educação libertadora**. In: PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. P 61 – 77.
- FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- JURDI, A. P. S. **O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional**. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **Bruner e a brincadeira**. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LEITE, D. M. **Educação e relações interpessoais**. In: PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MACEDO, L.; MACHADO, N. J. **Jogo e Projeto: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 9ª ed. São Paulo: Papirus, 1989.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, 2006.
- NETO, A. V. **Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão**. In: MACHADO, A. M. et al (org.). *Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PACHECO, J., EGGERTSDÓTTIR, R. & MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.
- PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. *Psicologia USP*, São Paulo, v.3 n.1/2, p.107-121, 1992.
- PATTO, M. H. S. **Para uma crítica da razão psicométrica**. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.47-62, 1997.

- PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- PINTO, G. U. & GOÊS, M. C. R. **Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar**. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo, v.12, n.1, 2006.
- PIRES, G. N. L. **O cotidiano na escola inclusiva**. In: *Inclusão: compartilhando saberes*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.
- PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. **A estrutura da brincadeira e a regulação das relações**. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 2. Brasília, 2002. P. 213-219.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ROMAN, M. D. **Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma atuação em meio à barbárie**. São Paulo, 2007. 285 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- SAETA, B. R. P.; NETO, J. C. S. **A criança e o adolescente na sociedade brasileira**. In: NETO, J. C. S. e NASCIMENTO, M. L. B. P. *Infância: Violência, instituições e políticas públicas*. São Paulo: Expressão e arte, 2006.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SEBER, M. G. **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.
- SOUZA, M. P. R. **Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades**. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.) *Políticas públicas em educação & Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- SOUZA, C. M. L. & BATISTA, C. G. **Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.21, n.3, 2008.
- VIÉGAS, L. S.; ASBAHR, F. S. F.; ANGELUCCI, C. B. **Políticas públicas em educação & Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zoia Prestes. 2008.

ANEXO 1

4º Diário de Campo da observação do dia 06/04/11

Chegada na escola às 7:45h para acompanhar a hora do lanche e do recreio.

As crianças quando acabavam o lanche ficavam em fila e começavam a brincar de correr pelo espaço do refeitório até serem “liberadas” para o pátio. Quando elas saem de lá, começam a brincar como podem. Algumas brincam de pega-pega, outras de futebol. Um dos meninos vasculhou o lixo e pegou uma caixinha de todyyinho vazia dizendo “achei uma bola” e começaram a jogar futebol.

Ao voltarem para a sala percebi que a sala fica dividida entre meninas de uma lado e meninos de outro. Duas meninas trouxeram flauta de casa e continuaram tocando dentro da sala. A professora as repreendeu dizendo “agora não, no fim da aula eu deixo um pouquinho”.

Logo começaram um exercício de matemática no livro e as crianças participaram da aula. O Gustavo demorou para voltar para a sala depois do recreio e a prof. Cecília disse “você saiu e ficou brincando lá fora, perdeu a explicação”.

Percebi que várias crianças levantavam dos seus lugares para dividir a cadeira com outras ou ficar em pé e assim podiam conversar durante a aula.

A Luma e a Gisele ficaram quietas em seus lugares a maior parte do tempo. Tímidas, pouco conversaram com as outras crianças e estas também dificilmente conversavam com elas. A Gisele tirou um celular de brinquedo de dentro da mochila e brincou com ele sozinha. Algumas meninas, ao verem o brinquedo, se aproximaram dela e brincaram juntas.

A todo tempo ficava claro o quanto a sala de aula é vista como um ambiente sério e a brincadeira é vista como algo que deve ficar fora dela. A brincadeira é vista como bagunça.

Durante a aula, enquanto a prof. Cecília corrigia as lições, as crianças brincavam como podiam: com a mochila, com a mão, com pirulito, com o que achassem pela frente. Davam muita risada com as brincadeiras.

A professora Cecília se dirigiu a esses comportamentos dizendo: “só ficar 1 minuto sem lição que tem criança que se empolga”. Apagou a luz e pediu para que falassem mais baixo. Ao apagar luz, logo a maioria das crianças parou o que estava fazendo e abaixou a cabeça na mesa em silêncio.

Fui com as crianças para a aula de educação física. A professora explicou a brincadeira com todas crianças sentadas no chão e pediu silêncio várias vezes para que entendessem as regras. Começaram com pega-pega de dupla e as crianças pareceram gostar bastante. Se divertiam e riam o tempo todo, brincando juntas.

Depois sentaram novamente para ouvir a explicação da segunda brincadeira, o inquilino. As crianças ficaram inquietas em sentar novamente no chão e a prof. R. repreendia a conversa.

As crianças brincaram todas juntas e também se divertiram com o inquilino. Porém depois de certo tempo, deixaram algumas regras de lado e começaram a brincar de forma mais livre. A professora Rosana parou a brincadeira e pediu que eles sentassem dizendo que “a brincadeira virou bagunça”. Pediu que prestassem mais atenção nas regras e colaborassem para que pudessem brincar mais tempo.

Gustavo tumultuava a explicação e a Rosana dizia: “agora não é hora de brincar, é hora dos nossos combinados”.

“Vocês precisam respeitar as regras, não só na brincadeira mas na vida”.

Embora interrompida duas vezes, achei que a aula foi melhor aproveitada que a anterior. Foi bem interativa e todos participaram das 2 brincadeiras.

Ao voltar para a sala, chegou o material escolar desse ano. As crianças ficaram muito animadas e comemoraram com gritos e palmas cada item que a professora Cecília tirava da caixa. Foi chamando cada um em sua mesa para conferir e entregar o material.

ANEXO 2

1ª versão do Roteiro da entrevista com os professores

Nome:

Cargo na escola:

Formação acadêmica:

- Outras formações:

O brincar, socialização e inclusão escolar:

1) O que é brincar para você? Acha importante que as crianças brinquem? Por quê?

2) Acredita que o brincar deva estar presente no ambiente escolar? Se não, por quê? Se sim, como?

3) Você utiliza de brincadeiras durante suas atividades educativas? Se sim, como?

5) Como vê a relação entre o brincar e a socialização? Exemplos. (Pergunta feita se não houver uma resposta semelhante na questão anterior)

6) Como vê a relação entre o brincar e socialização de crianças estigmatizadas? Exemplos. (Pergunta feita se não houver uma resposta semelhante na questão anterior)

7) Comentários a mais sobre o tema.

ANEXO 3

Minutagem da entrevista com a Prof. Cecília

Duração 36 minutos

Localização da entrevista: sala de aula vazia durante o horário de educação física dos alunos.

É professora de educação fundamental na rede municipal de Santos desde 2000 (principalmente com primeiros anos) e já atuou como professora do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e de educação infantil na creche. Ela realça a diferença dos modos de ensinar para adultos pois “a forma deles aprenderem é diferente”. Fez magistério e é formada em Pedagogia. Também tem formação na área da saúde em técnico de radiologia.

Começo perguntando o que é o brincar e se ela o julga importante na vida das crianças.

Ela fala que existem salas que em que o professor consegue brincar e com aquela ela não consegue. Já tentou e se decepcionou, não se sentindo segura para repetir a experiência sozinha. “Não saio para brincar com eles e acho que faz muita falta porque quando a criança brinca ela interage melhor, ela se respeita mais”. Para ela, essa sala é mais complicada do que um 1º ano também com 35 alunos pois, com o agravante da inclusão, eles se batem muito e ela não pode colocar o físico deles em perigo.

“Eu sei que está faltando, eu sei que muitas coisas que acontecem aqui dentro é falta do brincar, é falta desse momento lúdico, é falta de um relaxamento, da interação que a brincadeira promove nas crianças”. Fala da dificuldade de fazer isso estando sozinha com tantos alunos. Diz que com todos não têm condição e ela estaria agindo de maneira pior se excluísse alguém da brincadeira enquanto está na diretoria. Para ela, uma professora auxiliar na sala ajudaria muito.

Peço para ela falar mais sobre a importância do brincar dentro da escola.

Ela fala da importância tanto do brincar direcionado quanto do brincar livre. O primeiro quando a professora está enfocando a aprendizagem e as crianças não estão

interagindo. O brincar livre é muito rico pois é feito por eles mesmos, eles se liberam, se revelam e aprendem um com o outro. Mas também esse é um momento que eles ficam mais agressivos. Ela permite que eles se levantem, conversem e se ajudem “porque às vezes a linguagem do professor não é igual a linguagem do colega”. E assim eles trabalham a atividade e também conversam sobre outra coisa. Porém as crianças não sabem administrar isso, atualmente elas ficam só na frente da televisão, são só receptores e assim não sabem agir.

Pergunto da brincadeira nesse contexto da inclusão escolar (4:45).

Fala da necessidade de ter mais um professor acompanhando a sala e a ajudando a interagir com o grupo. Existe aquela questão da auto-estima, de qualquer coisa incomodar a criança. Não que a inclusão atrapalhe mas o grupo é muito grande e os alunos incluídos precisam e têm direito a um acompanhamento. Por que às vezes está tudo fluindo mas aquela criança desanda ou chama para alguma outra coisa e é necessário um auxílio.

Questiono se há relação entre o brincar e a interação/socialização das crianças.

Acredita que tem toda relação pois quando eles brincam, eles socializam. É a discussão de idéias e combinados que eles fazem, eles têm que parar para pensar. Quando existe brincadeira existem os combinados, o estabelecimento das regras com o grupo e por isso tem que se ter iniciativa mas ao mesmo tempo respeito com o outro. “É o mesmo que a vida. Na vida a gente tem que tomar decisão todos os dias e seguir regras todos os dias. Fica mais fácil.”

Pergunto da relação entre a brincadeira e a socialização das crianças incluídas e das estigmatizadas como um todo.

Ela diz que são dois tipos de crianças diferentes. Tem aquelas mais quietas que têm afinidade com uma ou duas crianças mas na brincadeira ela consegue se aproximar aos poucos. “É muito difícil fazer uma brincadeira que fica uma criança sem brincar, é raro. Normalmente se fica sem brincar é aquela criança que tem a auto-estima muito baixa e a gente tem que incluir ela no grupo. Aí é a hora do professor ficar mediando a situação”. O professor tem que fazer esse trabalho. Se ele faz alguma brincadeira não pode ficar ninguém sem brincar, sem obrigar a criança mas direcionando e a colocando na brincadeira de alguma forma com que se sinta útil.

Cita o caso da Amanda que ela deixa interagir com alguém quando está sem o que fazer e, mesmo sendo muito quietinha, ela senta com uma coleguinha ou outra. Não interage com a sala inteira mas ela acredita que ser mais reservada seja um direito da criança. Tem que ter o contato, conversar e ouvir mas não precisa ser com 34 alunos. N. consegue interagir e não fica de lado.

Cita uma ocasião no início do ano em que fez jogo da velha humano com a sala no pátio. Quando viu que poderia ter confusão com o aluno Gustavo, colocou-o para ajudá-la a coordenar os grupos e funcionou bem. Precisa sempre ter alguém o mediando.

Nicolas também precisa dessa mediação, ter alguém sempre do seu lado pois qualquer coisa a sua auto-estima vai lá embaixo e ele começa a chorar. Deveria ter uma professora mediando o Gustavo, uma mediando o Nicolas e outra mediando o grupo. Além disso ainda há os casos de indisciplina.

Na educação infantil a brincadeira ocorre de maneira mais fácil mesmo sendo com crianças pequenas pois existem 2 professoras para 12 a 15 crianças. É necessário que estejam presentes duas coisas: a liderança e o cuidado.

Pergunto sobre as brincadeiras espontâneas durante a aula.

Tem que se colocar como aluno. Cita um caso de um menino que brinca com o lápis e ela releva um pouco. “De vez em quando a gente precisa dar uma desligadinha. Desliga um pouquinho, dá uma relaxada e volta”. Mas tem diferença da criança desligar um pouco, brincar um pouco com o que tem na mão, dar uma descansada, uma dispersada e atirar no colega. Se está cansado e parou um pouquinho para dar uma relaxada, ela aceita até o momento que começar a incomodar o colega. Mas se estiver relaxando muito tempo ela chama a atenção porque tem a atividade também. Por mais que tente falar para terminar a lição para depois brincar e conversar, tem o tempo de cada criança. Tem horas que ela olha, dá uma relevada porque é difícil e ela vê por si mesma. Na faculdade às vezes pensa que depois pega o livro, mas naquela momento precisa de um segundo para si, precisa respirar, oxigenar o cérebro e por isso ela respeita os alunos.

Fala da aluna Gisele que mudou de período. Tinha crianças que a achavam esquisita e tinha outras que se davam muito bem.

Cita a Roberta. que acompanha a sala só que no mínimo do aprendizado. Ela interage com todo mundo. É aquela que está sempre ajudando aqueles que são mais fraquinhos. Ela está no ritmo, pegando Vigostky, da Zona Proximal. Quando vão sentar junto, eles procuram colocar um próximo do outro para um ajudar o outro, porque se coloca muito distante prejudica os dois pois eles não vão se entender. A Roberta está sempre ajudando e era grudada com a Gisele, sente muita falta dela. Então são características de cada criança. Procura-se aproximar um, aproximar outro, mas todos de forma integral no grupo não dá.

Pergunto do caso específico da socialização no caso do Nicolas.

Ela diz que não sabe até onde ele tem alguma coisa e onde começa birra, onde começa a preguiça, não sabe onde é o limite. Então tem hora que dá uma apertada, se vê que ele está explosivo, segura. Ele tem um não-querer. Hoje não quis copiar a lição da lousa, se ele vê que é um texto ele não quer, se der um livro ele não quer. Ele quer coisinhas de primeiro ano, ele quer escolher e é um menino que está alfabetizado, que sabe fazer continhas, sabe tabuada. Ele domina o conteúdo só que ele quer uma coisinha de cada vez. E não é só na sala de aula, é na educação física, ele não sabe perder e encarar o que é difícil e usa o choro como escândalo. Mas não sabe dizer até onde é birra e onde começa o patológico. Já passou para a orientação, já passou para a educação especial e já encaminhou para o CVC. Ele precisa de uma ajuda e sai da mão de onde a formação dela permite. E ele sofre com isso.

Falo do passeio para a CET e da brincadeira de força de contas que ela fez enquanto esperavam o ônibus.

Ela brinca bastante de força com eles na saída, mais com palavrinhas mas naquele dia fez com continhas. Brinca no fim do dia quando já se arrumaram para sair, já arrumaram o material e eles gostam muito. Teve um episódio com o Nicolas em uma força dessas em que os meninos ficam muito agitados e até o objetivo era se acalmar, o combinado era que na vez dos meninos as meninas faziam silêncio e só falavam se levantasse a mão. Não podia ficar gritando nem nada. Foi uma das primeiras crises dele porque tiraram um ponto. E ela se viu naquela situação, sabia que era errado mas falou que ia dar um ponto para o Nicolas, e ele ganhou um ponto. Ele parou e achou o máximo. Qualquer outra criança ficaria ofendida porque ela sabe que não é honesto.

Ela deu o ponto para ele e não para os meninos, tirou ele do grupo entre aspas. Uma criança geralmente não aceita isso, a criança tem o senso de justiça muito aguçado, eles brigam se você é injusto com eles. Ela ficou de boca aberta, não acreditou que ele aceitou.

(17:01) Um outro dia ele olha pro nada, olha pro lado e começa a xingar, brigar com alguém que está no nada, começou a brigar, brigar, brigar. Ela pergunta o que foi, pede para ele parar, pergunta com quem ele está brigando. Ele dizia que era um menino que mostrava a língua para ele apontando para um lugar que não tinha ninguém, não tinha nada. Ela perguntou quem era e ele respondeu que era um menino atrás do Gustavo. Era o Murilo que estava atrás do Gustavo e ela pergunta se era o Murilo ao que ele nega. Ela então diz tá bom e grita “para de mostrar a língua”. E ele parou. As outras crianças falaram “tia” e ela “nada não, não foi nada, passou”. Fala que muitas vezes entra na nória dele porque não dá para ficar deixando, mas é uma situação que grita. E ele não tem nada. Já conversou com a mãe e com o pai dele, ele faz acompanhamento com psicólogo e com a fono porque até a fala, são coisas que se casam. Porque geralmente quando a crianças tem alguma coisa assim mexe tanto com a parte motora quanto a parte psicológica.

Pergunto se ela acha possível e se tem alguma experiência em que utilizou uma atividade lúdica que focasse a questão da inclusão.

(19:17) A maior parte da experiência dela é como professora da rede de Santos e que ali pensa-se muito em trabalhar com jogos cooperativos, não pela competição porque pela cooperação você sempre evolui. Sempre que vai direcionar é para ajudar o outro, sempre que faz uma brincadeira é para esse lado. Nunca o competir, o ganhar, se tiver competição é de equipe porque dentro da equipe tem que se ajudar. A competição acaba excluindo, tem sempre o perdedor, o fraco e para a escola não é legal.

A professora de educação física propôs um campeonato mas que vai todo mundo junto, não interessa quem vai ganhar ou quem vai perder e ela acha interessante ser assim.

Tem alunos e ex-alunos que freqüentam as aulas de xadrez e ela os acompanha nos campeonatos, é mãe de jogadores também. Tem a competição mas no

campeonato de xadrez são cinco partidas, você não vai perder as cinco e não vai ganhar as cinco, mesmo o campeão não chega invicto.

Trabalha os dois períodos, faz faculdade online e é puxado.

É fácil até 1º, 2º ano. Pelo que ela trabalha e vê com colegas quando chega no 3º ano fica mais difícil. Até pelas fases da criança porque ela começa a entrar no concreto a partir dos 7 e ela mesma não quer brincar, não quer ser direcionada, quer brincar só de uma coisa. Então é um desafio muito grande.

“Vamos ver o que vem pra gente agora do brincar e o ensino fundamental que é o que mais me interessa na faculdade”. Como fazer. Porque tem que fazer mas perai, como que a gente faz? Uma coisa é sair com eles, colocar no ônibus onde o espaço é limitado, eles brincam, cantam, conversam, eles interagem, mas está limitado. Foi no horto com eles, caminhando mas o tempo todo direcionado. Ela, outra professora e uma inspetora. Agora sair e brincar com 35 alunos sozinha é difícil. Por mais que se tenha boa vontade estamos vivendo em uma época em que se jogou as crianças na escola como depósito e diz para o professor ser pai, mãe, psicólogo, professor mas não tem condições para isso. Tem o plano de curso, sua função e suas obrigações, faz parte sim, só que a segurança do aluno vai estar em primeiro lugar, tem o aprendizado, toda a gama de coisas que mandam para trabalhar. Mas ter que brincar depende, ela se sente na necessidade de brincar, as crianças ficam muito tempo dentro da escola. “Não é porque a secretaria exige e fiscaliza. Eles não fiscalizam isso. Mas se eu não fizer alguma coisa que eles possam relaxar um pouco eles vão se tornar insuportáveis. Eu sou obrigada a conviver com eles o dia todo então eu tenho que fazer alguma coisa para ser agradável. É igual educar um filho, se eu não direcionar eu sofro as consequências”.

“Às vezes quando a gente consegue brincar um pouquinho a sala fica mais leve, fica mais agradável”.

(30:51) “Vem para a escola, não quer estudar, não quer fazer educação física, não quer nada. E é onde começa o barulho, começa a dar trabalho”.

(32:33) É crítico, é difícil, cansa. Os documentos que o MEC manda sobre a inclusão falam que ela é para acontecer mas é para ser acompanhada. Precisa ter o especialista acompanhando. Em Santos não acontece inclusão, acontece interação. O

aluno é colocado na sala de aula junto com os outros e o professor que se vire. E ao invés de ajudar o aluno acaba prejudicando e prejudicando os outros porque abaixa-se o nível do aprendizado para aproximar todo mundo.

Aqui no Leonardo, uma escola desse tamanho tem todos os tipos de inclusão. Estrutura física tem, tem as salas dos professores de educação especial mas é para o horário contrário. Ela tem 6 encaminhados mas vêm só 3 crianças. O Nicolas que precisava muito não vai. Não tem nenhum documento dele na escola. Ela não sabe até onde a mãe faz acompanhamento e até onde ela esconde porque não tem nada que prove que ele faz, nenhum relatório na escola.

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

A presente pesquisa, “O brincar e a socialização na inclusão escolar: considerações a partir de um estudo de caso” tem como objetivo analisar as concepções dos professores da Escola Municipal “Padre Leonardo Nunes” sobre o brincar e sua relação com a socialização.

Para seu desenvolvimento, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, que serão gravadas para análise posterior dos dados. Dentre os procedimentos previstos, não há previsão de qualquer desconforto ou risco para os participantes da investigação.

Em qualquer momento do estudo, o avaliado pode ter acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas ou mesmo para retirar o consentimento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. O principal investigador é o professor doutor Marcelo Domingues Roman que pode ser encontrado na Avenida Dona Ana Costa, 95 – Vila Mathias; telefone: (13) 3232-2569.

Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros entrevistados, não sendo divulgada a identificação de nenhum deles. O entrevistado também terá direito de ser mantido informado sobre os resultados parciais e finais da pesquisa.

Não há despesas pessoais para o entrevistado em qualquer fase do estudo, como também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. O pesquisador compromete-se a utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Eu,

_____,
RG _____ CPF _____ abaixo assinado,
acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que

foram lidas para mim, descrevendo o estudo “O brincar e a socialização na inclusão escolar: considerações a partir de um estudo de caso”.

Eu discuti com Marcelo Domingues Roman sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____ Data ____/____/_____
Assinatura do Professor

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo.

_____ Data ____/____/_____
Prof. Dr. Marcelo Domingues Roman
Responsável pelo projeto

ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS

A presente pesquisa, “O brincar e a socialização na inclusão escolar: considerações a partir de um estudo de caso” tem como objetivo analisar as concepções dos professores da Escola Municipal “Padre Leonardo Nunes” sobre o brincar e sua relação com a socialização.

Para seu desenvolvimento, serão realizadas observações da sala de aula. Dentre os procedimentos previstos, não há previsão de qualquer desconforto ou risco para os participantes da investigação.

Em qualquer momento do estudo, o avaliado pode ter acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas ou mesmo para retirar o consentimento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. O principal investigador é o professor doutor Marcelo Domingues Roman que pode ser encontrado na Avenida Dona Ana Costa, 95 – Vila Mathias; telefone: (13) 3232-2569.

Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante da pesquisa. O participante e seu responsável também terão direito de serem mantidos informados sobre os resultados parciais e finais da pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, como também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. O pesquisador compromete-se a utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Eu, _____,

RG _____ CPF _____ abaixo assinado, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “O brincar e a socialização na inclusão

escolar: considerações a partir de um estudo de caso”. E, autorizo o menor _____ sobre minha responsabilidade a participar da pesquisa.

Eu discuti com Marcelo Domingues Roman sobre a minha decisão em autorizar a participação, nesse estudo, da criança sob minha responsabilidade. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente que o menor sobre minha responsabilidade participe deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____ Data ____/____/____
Responsável pelo aluno

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo.

_____ Data ____/____/____
Prof. Dr. Marcelo Domingues Roman
Assinatura do responsável pelo projeto

ANEXO 6

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA: *O brincar e a socialização na inclusão escolar: considerações a partir de um estudo de caso*

Nome: _____

Meu nome é Bianca Beraldo dos Reis e o meu trabalho é pesquisar sobre a brincadeira na escola. Eu vou informar você e convidá-lo a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não.

Eu e o orientador da pesquisa, Marcelo Domingues Roman, queremos saber como a brincadeira é realizada na escola e como ela pode se relacionar com a inclusão escolar.

Com esta pesquisa queremos saber se a brincadeira pode facilitar a relação entre as crianças mesmo com suas diferenças. Para essa pesquisa serão realizadas observações da sala de aula durante 3 meses. Além disso entrevistarei alguns de seus professores.

Discutimos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar.

Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir a vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Você pode me pedir que eu explique a qualquer momento mais informações sobre o processo.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará. Ninguém estará furioso ou desapontado com você se você disser não, a escolha é sua. Você pode

pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer "sim" agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Durante as observações vocês não sofrerão nenhum tipo de risco. Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa e também não compartilharemos informação sobre você para qualquer um que não trabalha na pesquisa. Depois que a pesquisa acabar os resultados serão informados para você e para seus pais.

As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto os investigadores poderão ter acesso a elas. Qualquer informação sobre você terá um nome fictício ao invés de seu nome. Só os investigadores saberão qual é o seu nome e manteremos em sigilo. Ele só será compartilhado com quem tenha permissão de acesso às informações da pesquisa.

Eu escrevi um número de telefone e endereço, no termo de consentimento do responsável, onde você pode nos localizar ou, se você estiver por perto, você poderá vir e nos ver. Se você quiser falar com outra pessoa tal como o seu professor ou doutor ou tia, não tem problema.

Certificado do Assentimento

Eu entendi que a pesquisa é sobre a brincadeira e sua relação com a inclusão escolar. Entendi também que serão utilizados dados das observações.

Assinatura da criança:_____

Ass. Pesquisador:_____

Dia/mês/ano:_____